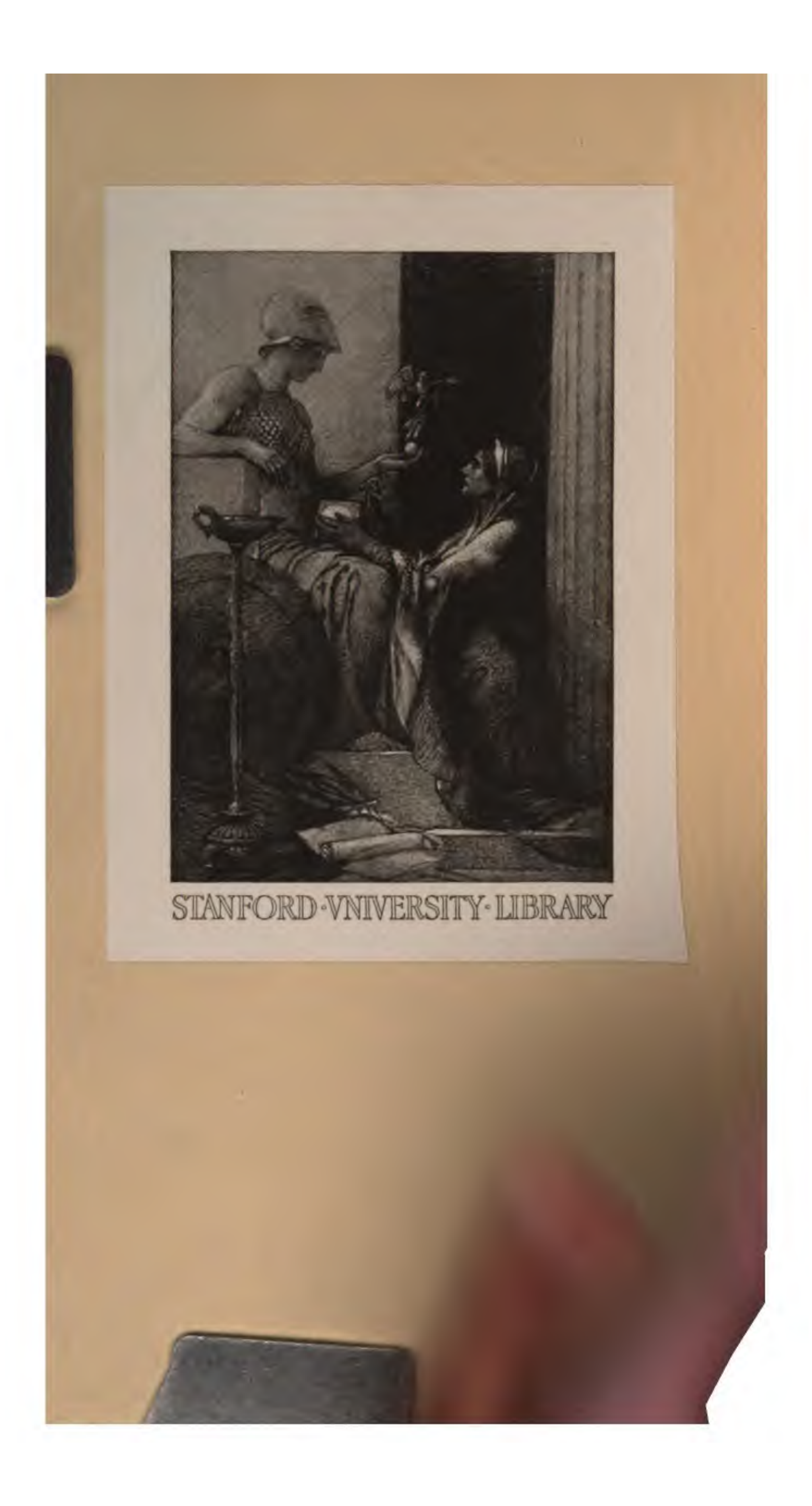










DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

DRITTER BAND.
(PHON. STUD. BD. IX, N. F. BD. III.)

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 810 BROADWAY.
1896.

INHALT DES III. BANDES.

BERICHTE.

BESPRECHUNGEN.

Seite

VERMISCHTES.

INHALT DES BEIBLATTS *PHONETISCHE STUDIEN.*

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. ARPIL 1895. HEFT 1.

DIE METHODE GOUIN.

VORBEMERKUNGEN.

„Na! Schon wieder eine neue methode?“ so höre ich den einen oder anderen fachgenossen skeptisch bei sich sagen. Ja, lieber leser, neu und auch wieder nicht! Neu für die grosse mehrheit der sprachbeflissenen aller länder, durchaus neu auch hinsichtlich ihres wesens, — nicht neu, im gegenteil schon ziemlich alt, aber, insofern sie bereits seit 15 jahren im druck vorliegt u. d. titel *L'art d'enseigner et d'étudier les langues,* par François Gouin, Paris 1880. Der verf. hat das *ca.* 500 seiten starke werk eigenhändig gesetzt und eine verhältnismässig beschränkte anzahl exemplare auf seine kosten abziehen lassen, und zwar lediglich deshalb, weil er keinen verleger dafür finden konnte. Es kann daher nicht wunder nehmen, dass das buch dem grössten teile der pädagogischen welt bisher unbekannt geblieben ist. Neun jahre nach dem erscheinen fiel einem englischen elektrotechniker, hrn. Howard Swan, als er die letzte pariser weltausstellung besuchte, rein zufällig ein exemplar des werks in die hände. Wie hr. Swan mir persönlich erzählte, fesselte der inhalt des buches ihn ganz ausserordentlich. Während seines pariser aufenthalts lernte Swan durch zufall einen begeisterten ehemaligen schüler Gouins, den hrn. Victor Bétis, einen geborenen pariser, kennen, der die eigentümlichkeiten des werkes so geschickt zu beleuchten verstand, dass Swan bald auf den vorschlag einging, das französische original in gemeinschaft mit Bétis ins englische zu übersetzen. Diese arbeit erfolgte in den beiden nächsten jahren. Aber die bedeutendsten

der londoner verleger lehnten die herstellung und den vertrieb der englischen ausgabe ab. Erst nach langem suchen fand sich endlich eine verlagshandlung, die firma George Philip & Son in London, zur veröffentlichung bereit. Im mai 1892 war der druck vollendet, und gleichzeitig mit der ausgabe der ziemlich wortgetreuen übersetzung [1], brachte die weit verbreitete *Review of Reviews* (nummer vom 15. mai 1892) einen umfangreichen aufsatz über das werk und das darin entwickelte lehrverfahren. Der aufsatz ist überschrieben: *How to Learn a Language in Six Months; or, A Royal Road to Foreign Tongues.* Der verfasser desselben ist hr. W. T. Stead, ein bekannter journalist und herausgeber genannter monatsschrift, ein mann, der jedem fortschritt auf allen gebieten des wissens in liberalster weise die spalten seines blattes zur verfügung stellt. Gleichzeitig teilte hr. Stead mit, dass er seine 5 kinder, von denen das jüngste damals 8 und das älteste 17 jahre alt waren, dem herrn Bétis als versuchsobjekte behufs erlernung des französischen anvertraut habe. Hr. Bétis erteilte den Steadschen kindern täglich 2 stunden, dem jüngsten 1, und genau nach 6 monaten fand vor einer aus etwa einem halben dutzend kompetenter persönlichkeiten zusammengesetzten kommission die prüfung statt. Diese letztere verlief wider alles erwarten günstig, wie aus einem ausführlichen protokoll in der nummer der *Review of Reviews* vom 15. jan. 1893 zu ersehen ist.

Die artikel in Steads zeitschrift verfehlten nicht, eine tiefgehende wirkung auf die englischen und amerikanischen unterrichtskreise zu üben. Die tages- und fachpresse beschäftigte sich alsbald ebenfalls mit dem gegenstande, und die englische ausgabe des Gouinschen buches fand reissenden absatz: 4 starke auflagen wurden in 12 monaten verkauft.

Während so die methode Gouin ihren siegeszug durch England und die Vereinigten Staaten hielt, wurde derselben in ihrem heimatlande Frankreich kaum, in Deutschland nur sehr vereinzelt gedacht, so i. j. 1881 von Samuel Brassai, der in seinem ziemlich

[1] *The Art of Teaching and Studying Languages* by François Gouin. Translated by Howard Swan and Victor Bétis. London, George Philip & Son, 32, Fleet Street, 1892. XXIII, 407 pages. 7 *s.* 6 *d.* (7. auflage in vorbereitung).

unbekannt gebliebenen schriftchen *Die reform des sprachunterrichts in Europa: ein beitrag zur sprachwissenschaft* (Kolozsvár 1881) die damals eben erschienene französische originalausgabe besprach. Seitdem hat man sich bei uns nicht mehr mit der methode Gouin befasst, bis endlich professor Vietor-Marburg in seinen *Phon. Stud.* VI 2, s. 251—56 und VI 3, s. 347—62 über „die methode Gouin in England" berichtete, indem er bruchstücke aus den beiden Steadschen artikeln, sowie aus anderen englischen fachzeitschriften mitteilte, hie und da einige treffende randbemerkungen hinzufügend. Endlich haben die *N. Spr.* I 3 (s. 190/91) und I 5 (s. 301/2) „Gouin in Frankreich" einige wenige zeilen gewidmet. Das ist meines wissens alles, was in Deutschland über die methode Gouin geschrieben worden ist. Auffallenderweise haben sich unsere übrigen neusprachlichen fachzeitschriften bisher darüber gänzlich ausgeschwiegen. Drum ist es niemand zu verargen, wenn er über das wesen der nunmehr schon 15 jahre gedruckt vorliegenden methode Gouin noch im unklaren ist.

Bis vor zwei jahren befand ich mich in derselben lage. Da gelangte durch die liebenswürdigkeit eines englischen freundes und früheren kollegen der erste Steadsche aufsatz und ein exemplar der damals grade ausgegebenen Swan-Bétisschen übersetzung in meinen besitz. Meine damaligen bemühungen um ein exemplar des frz. originalwerks blieben erfolglos; wie mir hr. Gouin, an den ich mich schliesslich wandte, mitteilte, war die 1. aufl. vergriffen, ein neudruck [1] aber bevorstehend.

Mit spannung machte ich mich an das studium der engl. ausgabe, legte indes das buch bald beiseite, da mich Gouins darlegungen nicht im mindesten überzeugen konnten. Das buch kam mir vielmehr vor wie das erzeugnis eines utopistischen schwärmers.

In der nummer vom 15. sept. 1892 befasste sich die *Review of Reviews* wieder mit der methode Gouin und berichtete über die fortschritte, welche Steads kinder in den ersten drei monaten gemacht hätten. Aber dieser bericht konnte mich ebenso wenig für das hochgepriesene neue lehrverfahren begeistern, wie die

---

[1] Dieser neudruck ist im juni 1894 zur ausgabe gelangt. Imprimerie A. Bellier et Cie., 7, rue Baillif, Paris. XII u. 543 s. 8°. Preis 5 fr.

1*

briefe meines befreundeten engländers, welcher einen vortrag über das system gehört und infolgedessen eine gewisse neigung zu demselben gefasst hatte. Erst der bereits erwähnte ausführliche Steadsche prüfungsbericht in der januar-nummer seiner *Review* und die geradezu erstaunlichen resultate, welche Bétis mit den kindern erzielte, veranlassten mich, das buch von neuem durchzuarbeiten. Aber trotz intensiven studiums und trotz auszugsweiser notizen gelangte ich nicht zu einem klaren urteil über den wert oder unwert der methode. Wie ich später erfuhr, ist es mir nicht allein so ergangen; nein, alle, sogar Swan, gestanden mir, dasselbe sei bei ihnen der fall gewesen. Die Gouinsche darstellung ermangelt nämlich der durchsichtigkeit: schlechte disposition, ständige wiederholungen, grosse weitschweifigkeit, hochklingende, wenig sachgemässe lobpreisungen des systems, ausfälle gegen die bisherigen lehrweisen, allerhand willkürliche abschweifungen vom eigentlichen gegenstande und ähnliche stilistische unebenheiten treten dem leser auf schritt und tritt störend in den weg und hindern ihn, sich ein klares bild von dem wesen der methode Gouin zu verschaffen.

Angesichts dieser thatsachen begrüsste ich es im sommer 1893 gelegentlich eines ferienaufenthalts in London mit freude, dass, wie eine durch mehrere blätter gehende ankündigung besagte, im september in London ein 10tägiger *training course* unter leitung von Bétis und Swan abgehalten werde. Ich setzte mich mit den beiden herren in verbindung, erlegte den honorarbetrag (3 guineen) und machte den kursus theoretisch und praktisch mit durch. Einige zwanzig ältere und jüngere damen und herren unseres fachs, darunter engländer, schotten, amerikaner, norweger (u. a. der bekannte norweger K. Brekke in Hamar), italiener, franzosen und ein birmane, nahmen ebenfalls teil. Swan gab seiner verwunderung darüber ausdruck, dass sich Deutschland bisher so wenig für die Gouin-methode zu interessiren scheine, und dass ausser mir noch kein deutscher, weder an diesem, noch an einem der fünf früheren lehrerbildungskurse teilgenommen habe.

Der kursus verlief zu unser aller vollster befriedigung. Die sorgfältig durchdachten vorträge Swans, und insbesondere die [illegible] grossem geschick geleiteten praktischen übungen des geist- [illegible] Bétis, eines ehemaligen schülers von Gouin, ergänzten sich

so glücklich, dass nach beendigung des kursus bei keinem der teilnehmer über den ausserordentlich hohen wert und über die handhabung der methode irgendwelche zweifel mehr herrrchen konnten.

Es interessirte mich naturgemäss, zu sehen, wie sich die methode Gouin im unterricht an höheren lehranstalten bewähren würde. Ich liess mir daher die gelegenheit nicht entgehen, an zwei englischen höheren schulen, in denen nach Gouinscher methode unterrichtet wird, zu hospitiren, und ich kann nicht umhin, zu gestehen, dass mir der lehrbetrieb durchaus zusagte, indem er einerseits nicht nur das interesse der schüler in hohem grade anspannte, sondern andrerseits auch überraschend befriedigende erfolge zeitigte.

Nachdem ich mir so auf grund des ausbildungskursus (in welchem ich auch probelektionen abgehalten habe), sowie aus eigener wahrnehmung in schulen ein klares urteil über die methode Gouin — das serien-system, wie Bétis und Swan lieber sagen — gebildet zu haben glaube, will ich im folgenden, auf mehrseitige anregung hin, versuchen, eine fachgemässe darlegung des systems in theorie und praxis zu geben. Meine leser werden dadurch der dornenvollen mühe überhoben, die theorie der methode nach der recht umfänglichen und verworrenen französischen oder englischen ausgabe des Gouinschen werkes zu studiren. Ausser diesen beiden büchern habe ich andere schriften Gouins und die erschienene Gouin-litteratur, soweit solche mir zugänglich war, berücksichtigt.

Ich bemerke noch, dass ich im wesentlichen nur referire, ohne mit Gouin in allen punkten durch dick und dünn zu gehen. Immerhin aber ist meine arbeit keine freie übertragung, sondern eine vollständige umarbeitung des originalwerks. Nicht unmöglich, dass, trotz meines strebens nach klarer darstellung, für den einen oder andern fachgenossen hie und da unklarheiten untergelaufen sind, die ich auf an mich ergehenden wunsch mit vergnügen aufhellen werde.

Erster teil.

DIE METHODE GOUIN IN DER THEORIE.

1. abschnitt.

LEITENDE DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE ALLGEMEINER NATUR.

Welcher ehrliche alt- wie neusprachliche lehrer hätte nicht insgeheim das gefühl, dass die ergebnisse des schulmässigen sprachunterrichts im vergleich zu dem ungeheueren aufwand an zeit und arbeit geradezu kläglich sind? Sind doch die mit der wissenschaftlichen reife entlassenen zöglinge unserer höheren lehranstalten jedweder gattung mit verschwindend geringen ausnahmen ausser stande, auch nur zehn zeilen französisch fehlerfrei und sinngemäss zu lesen und ohne hülfe des wörterbuchs gut zu verdeutschen! Von annähernd leidlichem freien gebrauch des französischen im mündlichen und schriftlichen gedankenaustausch kann bei ihnen ebenfalls kaum die rede sein. Und das ist die frucht einer sechs- bis neunjährigen ernsten arbeit in 13—1600 schul- und 6—800 häuslichen vorbereitungsstunden! Kein wunder, dass die überzahl der neusprachlichen lehrer, denen es die verhältnisse nicht gestatten, sich ein halbes jahr oder länger im fremden lande zu bewegen und mit gebildeten eingeborenen lebendigen verkehr zu pflegen, eingestandenermassen in peinliche verlegenheit kommen, wenn es gilt, sich an einer ungezwungenen unterhaltung über die alltäglichsten gesprächsgegenstände zu beteiligen, oder einen leidlich idiomatischen brief zu schreiben!

Man findet zwar stellenweise noch die ansicht vertreten, der fremdsprachliche unterricht habe überhaupt keinen selbstzweck zu verfolgen, sondern er müsse mittel sein zum zweck logischer schulung des jugendlichen geistes, und hierzu genüge auch ein lehrer, der im praktischen gebrauch der sprache lücken zeige; es sei nicht die aufgabe der schule, perfekte franzosen und engländer heranzubilden. Nun, zunächst ist logische schulung zweck *jedes* schulunterrichts; am sichersten lässt sich dieselbe n. m. m. durch das studium der mathematik, naturwissenschaften und geschichte erzielen. Auch die anderen lehrfächer können an ihrem teile dazu beitragen, aber der alte satz, dass gerade das auswendiglernen von vokabeln, grammatischen regeln und tabellen, sowie die versuche der übersetzung aus dem deutschen in

die fremdsprache das hervorragendste mittel seien, um zu logischem denken anzuleiten, hat doch wohl bei allen selbständig denkenden den kredit verloren und wird auch von den verbissensten vertretern der altgymnasialen richtung kaum noch ernstlich verteidigt.

Wenn nun weiterhin auch zugegeben werden soll, dass die schule nicht die aufgabe hat, ihre zöglinge zu *perfekten* franzosen und engländern auszubilden, so stimmen doch die einsichtigen pädagogen darin überein, dass es pflicht der schule ist, der ihr anvertrauten jugend einen möglichst reichen schatz nicht theoretischen, sondern für die späteren lebensaufgaben wirklich brauchbaren wissens in der betr. fremdsprache mitzugeben. So verlangt es die würde des fachs, so verlangen es die lehrpläne, so erwartet es — leider meist vergebens — das elternhaus. Man höre doch nur die stereotypen klagen ehemaliger schüler und selbst der abiturienten unserer höheren lehranstalten! Sie bedauern durchgehends die lange, kostbare zeit, welche sie mit widerwillen auf aneignung theoretischen und abstrakten wissens verwenden mussten, ohne es auch nur so weit gebracht zu haben, einen der klassischen schulschriftsteller ohne schwierigkeit lesend zu verstehen, geschweige denn sich in der fremden sprache mündlich und schriftlich annähernd zu verständigen.

Worin aber sind die gründe für solch bedauerliche erscheinungen zu suchen? Vielleicht in der trägheit des schülers oder in der unfähigkeit des lehrers? Gewiss nicht!

Gouin ist dieser frage näher getreten, und er hat das problem m. e. gelöst, indem er uns nicht nur die gründe des misserfolgs angibt, sondern auch den weg zeigt, um es ohne hintansetzung des allgemeinen bildungswertes auch in wissenschaftlicher und praktischer hinsicht auf dem gebiete des fremdsprachlichen studiums zu etwas wirklich tüchtigem zu bringen. Nach Gouin ist die quelle alles übels darin zu suchen, dass wir es versäumt haben, die methode der grossen lehrmeisterin ***natur*** zu studiren.

Und wie verfährt mutter natur? Wie lernt ein kleines kind seine muttersprache? Man beobachte das kind, wie es bei einer ihm neuen wahrnehmung erstaunt dasteht und seine mutter oder begleitung sofort um erklärung angeht, die ihm auch stets in bündiger und treffender form gegeben wird. Das kind also

sieht die thätigkeit (den vorgang, gegenstand) und *hört* den oder die laute, durch welche das wahrgenommene sprachlich zum ausdruck gebracht wird. Infolge des interesses nun, welches das kind an dem *geschauten* vorgang (der thätigkeit, der handlung, dem ereignis, dem gegenstande, oder wie die bezeichnung sein möge) bekundet, prägt sich die *gehörte* sprachliche benennung, der laut, seinem geiste tief ein — beides, vorgang und laut, treten in der vorstellung des kindes in eine unzertrennliche geistige verbindung mit einander; mit anderen worten, beim jedesmaligen hören des lautes schweift die kindliche vorstellung hinüber zu dem gegenstande (vorgang u. dgl.), und umgekehrt bei der nachträglichen erneuten wahrnehmung des vorganges verbindet es damit unwillkürlich den ihm bereits von früher bekannten laut, die sprachliche bezeichnung in seiner muttersprache. Im weiteren verlauf der entwickelung nimmt das kind komplizirte vorgänge, die sich aus mehreren einzelvorgängen zusammensetzen, wahr, und es hört gleichzeitig die sprachlautliche benennung derselben u. s. w., u. s. w.

Welches ist also das rezeptive organ, mit dem das kind seine sprache erlernt? Ist es etwa das auge? Weiss das kind, wenn es den vorgang zum erstenmale wahrnimmt, wie derselbe in seiner muttersprache zum ausdruck gebracht wird? Nein. Wüchse das kind z. b. in China unter aufsicht einer chinesin heran, so würde es den geschauten vorgang auf chinesisch zum sprachlichen ausdruck bringen; würde dasselbe kind von einer engländerin erzogen, so würde es denselben vorgang auf englisch ausdrücken, unter einer französin auf französisch, unter einer deutschen auf deutsch. Derselbe vorgang aber präsentirt sich sowohl dem chinesischen, als dem englischen, französischen und deutschen auge und beschauer in genau derselben weise. Hieraus geht klar hervor, dass das auge keineswegs das vornehmste organ der spracherlernung ist. Das auge hat die bestimmung, vorgänge, farben und formen, nicht aber laute wahrzunehmen.

Wer da vermeint, dass eine sprache nur mittels des auges und der hand — d. h. durch bücher und schreibübungen — zu lernen und zu lehren sei, der wird nie zum ziele gelangen, nie gesprochenes verstehen, sich auch nie sprachrichtig ausdrücken lernen; wäre er auch im stande, lesend zu verstehen und in der

sprache noch so flott und richtig zu schreiben, so ist er doch vollständig unfähig, in der betr. sprache ein lebendiges zwiegespräch mit jemand zu führen, d. h. gesprochenes zu verstehen und sich selbst in rede und gegenrede zu bethätigen. Lässt mutter natur etwa das kind lesen oder schreiben, ja selbst sprechen, bevor es einen ansehnlichen bruchteil der sprache „im ohre" hat, also versteht? Und dennoch ist es nach 6 monaten im stande, sich in der sprache, von der es vorher nichts wusste, auszudrücken, mag es ein beschränktes oder gewecktes kind sein.

Wenn somit weder das auge (gesichtssinn) noch die hand (gefühlssinn) das medium der spracherlernung ist, was bleibt dann — vom geschmack und geruch dürfte billig abzusehen sein — anders übrig als das *ohr*? *L'oreille est le premier ministre de l'intelligence,* sagte Gouin (s. 194) schon im jahre 1880 und früher sehr treffend; und hierin deckt sich seine auffassung mit der unserer reformrichtung, die es den antireformern nicht oft genug wiederholen kann, dass vom laute auszugehen ist und nicht vom geschriebenen buchstaben! Später erst, nachdem das ohr die fremden laute sicher beherrscht, wenn die sprechorgane dieselben richtig hervorzubringen vermögen, dann erst dürfen als hülfsmedien das auge (lesen) und die hand (schreiben) in ihr recht treten, sie dürfen aber unter keinen umständen von anbeginn die hauptrolle spielen. Wie die erfahrung lehrt, fällt die fähigkeit des lesens und schreibens in der fremdsprache dem lernenden als reife frucht in den schoss vom baume des hörens und der lautlichen wiedergabe des gehörten.

Soviel über den ersten hauptleitsatz, der an sich zwar nicht ganz neu ist, aber vor der zeit, wo Gouin sein werk veröffentlichte (1880), nirgends mit gleicher überzeugung und konsequenz verfochten wurde.

Der zweite allgemeine grundsatz des systems betrifft das lehren und lernen mittels der *anschauung*. Scheinbar bewegt sich Gouin auch hier in altem geleise. In wirklichkeit aber unterscheidet sich seine methode hinsichtlich des lehrens auf grund der anschauung wesentlich von allem bisherigen. Während Lehmann, Rossmann-Schmidt u. a. ihr lehrgebäude auf die direkte und durch abbildungen vermittelte anschauung gründen, liegt für Gouin der urgrund des gelingens nicht in der mit dem

äusseren auge vermittelten, sondern in der GEISTIGEN ***anschauung***, in der ***représentation intérieure***, in der ***mental visualization***, dem ***mental picture***, dem ***seeing in the mind's eye***, wie die engländer sich ausdrücken. Gouin verschmäht es also grundsätzlich, abbildungen zu geben und diese mit fremdsprachlichen benennungen zu belegen. Der lernende soll veranlasst werden, ***sich selbst*** ein ***geistiges*** bild von dem in rede stehenden gegenstande oder vorgang zu machen, er soll beim hören des fremden lautes sich den gegenstand oder die thätigkeit ***im geiste***, vermittelst ***des geistigen auges***, so lebhaft und deutlich vorstellen, als ob er den gegenstand in der wirklichkeit oder in einer abbildung vor sich sähe — kurz, er soll ***in der fremdsprache*** DENKEN, ohne sich der krücke des deutschen zu bedienen. Diese forderung ist neu und Gouins ureigenstes geistiges besitztum; vor ihm hat m. w. niemand die geheimnisvolle macht der geistigen anschauung gewürdigt.

Man kann Gouin nicht unrecht geben, wenn er den landläufigen, besonders den in Frankreich und England seither üblichen, sprachlehrmethoden den vorwurf macht, sie assoziirten das geschriebene oder gedruckte wort der zu erlernenden fremden sprache mit dem geschriebenen oder gedruckten worte der muttersprache des lernenden, indem der lernstoff an die tafel geschrieben werde oder der schüler einfach sein lehrbuch aufschlage. Dem ist allerdings noch vielfach so. Nun aber erscheinen dem auge des lernenden wörter, wie z. b. ***house*** und ***horse***, die sich in der schrift sehr wenig von einander unterscheiden, so ähnlich, dass er dieselben gerne verwechselt und auf einige schritte entfernung keinen unterschied zwischen ihnen wahrnimmt; sie sind für ihn mehr oder weniger „druckerschwärze auf papier", während er unter zuhilfenahme seiner ***geistigen*** vorstellungsfähigkeit den unterschied zwischen einem ***house*** und einem vor demselben stehenden ***horse*** sehr deutlich empfindet. Im ersten falle kommt es auf rein mechanisches auswendiglernen zweier durch die schrift zusammengeführten wörter hinaus, während im falle der verbindung des im geiste geschauten bildes mit der durchs ohr wahrgenommenen fremden bezeichnung desselben das denkvermögen und verständnis sich in ganz hervorragender weise bethätigen und schulen.

Aber, wird man fragen, genügt denn nicht das beschauen des ***wirklichen*** gegenstandes oder, in ermangelnng desselben, sein abbild? Scheinbar ja, in wirklichkeit aber ist nach Gouin die direkte anschauung kein vorteil: beim beschauen eines wirklichen oder abgebildeten gegenstandes oder vorganges ist der geist rezeptiv, er ist passiv und nicht aktiv, er bethätigt sich nicht, sondern lässt auf sich einwirken. Wenn die kinder auf einen ihnen bekannten gegenstand oder auf ein bild sehen, so geht das interesse und auffällige daran für die meisten kinder verloren, denn sie haben die meisten dinge so oft gesehen, dass der geist davon nicht thätig angeregt werden kann. Bei dem hervorzaubern eines geistigen bildes aber muss der geist seine kräfte aktiv bethätigen, der schüler muss *denken*, und in diesem falle ist die direkte verknüpfung des vorgestellten mit dem darauf bezüglichen fremden laute erreicht, der schüler wird dahin gebracht, ***in der fremdsprache zu*** DENKEN.

Als weiteres manko der direkten und indirekten anschauung kommt in betracht, dass das unendlich grosse und vielseitige gebiet, über welches jede sprache sich erstreckt, nur zu einem geringen teile für die direkte anschauung (*in natura* wie im bilde) zugänglich ist. Mittels der geistigen anschauung aber kann man sich alles vergegenwärtigen. Man nehme z. b. eine szene aus dem täglichen leben, etwa das umkippen eines nach oben zu schwer belasteten omnibus. Im augenblicke des umkippens sieht man das unglück in seiner gesamtheit, ohne sich aller einzelheiten des vorgangs bewusst zu werden. Bei nachträglichem überdenken des unfalls aber erkennt das geistige auge alle zwischenmomente: das allmähliche umfallen des wagens, die angstgesichter und klagerufe der sich festklammernden fahrgäste, den krach, die zertrümmerten wagenteile, die wunden und das ihnen entströmende blut, die daliegenden pferde, kurz, alles was damit zusammenhängt. Eine photographische momentaufnahme würde nur ein einzelnes stadium des vorgangs wiedergeben, während in der geistigen vorstellung des augenzeugen so viele einzelne geistige bilder entstehen als einzelmomente auf ihn einwirken. Im grunde genommen *denken* und *verstehen* wir eben stets in ***bildern*** und ***sätzen***, und beim zungenmässigen hervorbringen unserer gedanken schwebt uns stets, meist aber unbewusst, im geiste ein abgeschlossenes bild vor.

Ein anderes beispiel: „Der fischer legt seine fischgerätschaften an den rand des baches, setzt sorgfältig die angelrute zusammen, versieht die angel mit einem köder, wirft die angelschnur aus, wartet geduldig, bis ein fisch anbeisst, und erfreut sich im stillen unter einem schattigen strauche seines sports und der behaglichen schattigen kühle.“ Diese schilderung versteht jeder, und warum? Weil die worte verständlich sind, wird mancher sagen. Allerdings! Doch was heisst hier „verständlich“? Beim worte „fischer“ denkt man nicht an die buchstaben f-i-s-c-h-e-r, sondern man sieht in der geistigen vorstellung einen mann, der fischen geht; man sieht seinen alten, breitkrämpigen hut, seine bequeme kleidung, die angelrute in der hand, wohl auch seine gamaschen und den behälter für seinen fang. Ferner rufen die worte „rand des baches“ ein geistiges bild wach: man sieht das wasser, hört das murmeln, sieht das gras und die ufergewächse u. s. w. Und weiter, „er legt seine gerätschaften nieder“: man sieht im geiste, wie er sich bückt und die rute, den korb oder eimer, das netz. oder was es sei, auf den rasen legt; man sieht im geiste, wie er die angel mit einem „köder“ versieht, man sieht die angel, den wurm, die fliege; man sieht das „auswerfen der angel“.

Dies nun sind alles konkrete dinge. Wie aber steht es mit den eingestreuten *abstraktbegriffen?* Nun, er wartet „geduldig“: man sieht seine bequeme, ruhige haltung, zeit ist für ihn kein gegenstand, „geduld“ ist das wesentliche merkmal des echten fischers; „er erfreut sich im stillen seines sportes und der behaglichen schattigen kühle“; steht nicht die zufriedenheit und das gefühl des stillen genusses und wohlbehagens auf seiner stirn geschrieben? Alles dies tritt uns bewusst oder unbewusst ganz unwillkürlich mit photographischer treue, ja noch lebendiger, vor das geistige auge, sobald wir die worte vernehmen.

Wie aber, wenn diese nämliche fischerszene in einer dem hörer UNBEKANNTEN sprache geschildert wird? Erscheinen dann auch unmittelbar die verschiedenen vorstellungsbilder? Natürlich nicht! Es muss also das streben des lehrers sein, seinen schülern diese bilder thunlichst *ohne vermittelung der muttersprache* vor das geistige auge zu zaubern. Wie das in der unterrichtspraxis zu erreichen ist, soll unten im 1. abschnitt des II. teiles aus-

geführt werden, wo von der methode Gouin in der praxis gehandelt wird.

Mancher könnte vielleicht einwenden, dass viele leute kein vorstellungsvermögen besitzen, und dass solchen dieser grundzug der methode nicht zu gute kommen würde. Steht doch in einer angesehenen englischen pädagogischen zeitschrift wörtlich: *Not more than one out of every five boys is gifted with imagination!* Wenn dem so wäre, so müssten vier fünftel der menschheit papageien sein, die gedankenlos sprachlaute lediglich herplapperten. Die unhaltbarkeit der kühnen behauptung liegt klar zu tage. Man höre nur, wie der beschränkteste, ungeschickteste schüler einen zwischenfall vom spielplatze oder irgend ein erlebnis *aus seiner interessensphäre* seinen mitschülern oder angehörigen zu berichten versteht, und man wird ihm ein ganz beträchtliches mass an vorstellungsvermögen nicht absprechen können: der bericht wird an drastischer, logisch-chronologischer darstellung nichts zu wünschen lassen. Die verschiedenen einzeleindrücke, welche das ereignis auf ihn gemacht hat, sind in seiner vorstellung photographisch getreu eingegraben, und wenn er erzählt, was er gesehen hat, lässt er die einzelnen bilder an seinem geistigen auge vorüberziehen. Und was zieht er dabei anders zu rate als sein vorstellungsvermögen? In gleicher weise wird derselbe als beschränkt geltende schüler über jeden anderen *ihm bekannten* und vorstellbaren vorgang eingehend rechenschaft geben, so z. b. über die verschiedenen nebenthätigkeiten, welche in betracht kommen, wenn er abends zu bett geht, morgens aufsteht, frühstückt, zur schule und wieder nach hause geht, wenn er zu mittag speist, einen papierdrachen steigen lässt, radfährt oder fischen geht, wenn die köchin das mahl bereitet, wenn die katze eine maus fängt, wenn ein gewitter sich entlädt u. s. w.

Hieraus erhellt, dass jeder vernunftbegabte mensch, sei er klug oder dumm, die fähigkeit besitzt, sich im geiste ein bild von dem zu machen, was in seinem anschauungsbereiche vorgeht, ferner auch, dass er das wahrgenommene mit hilfe dieser fähigkeit in seiner muttersprache wiederzugeben vermag; mit anderen worten, jeder normalmensch hat *sprachtalent*, soweit die sprache in frage kommt, in welcher er erzogen ist. Und wenn der mensch diese naturgabe für *eine* sprache besitzt, so liegt kein grund vor, sie ihm für die andern sprachen abzusprechen.

Wenn diese gabe in der richtigen weise zur geltung gebracht wird, so kann jeder jede fremdsprache neben seiner eigenen erlernen. — Apprendre à parler N'IMPORTE QUELLE LANGUE *est chose aussi naturelle et aussi facile à l'enfant qu'à l'oiseau d'apprendre à voler* (*L'art d'enseigner*, seite 179/180). Nicht in der mangelhaften begabung des schülers, sondern in dem mangelhaften lehrverfahren sind die gründe des misserfolgs zu suchen. Daher auch die abneigung, welche so viele schüler gegen den sprachunterricht bekunden, daher die schlechten zeugnisprädikate über fremdsprachliche leistungen!

Man nehme also mehr rücksicht auf den geistigen standpunkt des schülers, man biete ihm stoffe, die in seinem vorstellungsbereiche liegen, nicht aber abstrakte dinge, unter denen er sich nichts denken kann, man lasse die geisteskräfte, die in ihm schlummern, zur bethätigung gelangen; kurzum, man räume dem geistigen anschauungsvermögen die ihm gebührende stellung im unterrichte, besonders im fremdsprachlichen, ein, und der erfolg wird ein ganz überraschender sein: nicht nur wird die zu erlernende fremdsprache leichter und sicherer angeeignet, sondern die *ganze geistige entwickelung* des schülers erfährt eine wirksame förderung, und das ist ja das vornehmste ziel jedes unterrichts.

Und wie lässt sich die bethätigung und ausbildung des anschauungs- und denkvermögens am besten vermitteln? Etwa auf grund der altgrammatistischen, noch jetzt an einer reihe von anstalten befolgten lehrweise? Man schlage doch ein beliebiges der verbreitetsten fremdsprachlichen lehrbücher auf und lese:

„Das brot ist gut. Das haus ist hoch. Der kaiser Karus wurde im jahre 284 nach Chr. ermordet. Habe ich unrecht oder wollen sie mich täuschen? Auch du, mein sohn Brutus rief Zäsar. Vielleicht war Livia unschuldig an dem tode der enkel des Augustus. Die dankbarkeit ist das gedächtnis des herzens. Totila und Tejas vermochten nichts gegen Narses, der nachfolger Belisars. Ist dein bruder zurückgekehrt? Die seele ist unsterblich. Folge dem rate, den er dir gibt. Ich glaube nicht, dass er kommt. Mein bruder hat einen vogel. Er hat den kopf verloren. Die kuh brüllt. In der mitte fliesst ein bach. Bist du zufrieden?" u. s. w., u. s. w. — Wie könnte dieses bunte gewirr von begriffen der verschiedensten art (brot, haus

iser Karus, unrecht, Brutus, Zäsar, Livia, Augustus, dankbar-
it, gedächtnis, herz, Totila, Tejas, Narses, Belisar, bruder,
ele, rat, glauben, kommen, vogel, kopf, kuh, mitte, bach, zu-
eden), die in vorstehenden sätzchen zur verwendung kommen,
f die entwickelung des denkvermögens und folgerichtigen
hliessens oder urteilens irgendwie fördernd einwirken? Hängen
e doch in keiner weise inhaltlich mit einander zusammen,
rmag der schüler sich doch beim besten willen kein geistiges
ld von den 17 sätzchen in ihrer gesamtheit zu machen, ist doch
on ursache und folge oder wirkung, von logischem und zeit-
chem nacheinander in den sätzchen keine spur zu entdecken,
nd der lernende somit ausserstande, sie seinem geiste dauernd
inzuverleiben! Wie leicht wird es ihm dagegen, wenn er eine
nzahl sätzchen lernen soll, die seinem anschauungskreise ent-
ehnt und nach logisch-chronologischem prinzip geordnet sind,
wie etwa die nachstehenden: „Der hut hängt am haken. Ich
gehe auf den haken zu. Ich strecke meine hand nach dem hute
aus. Ich ergreife den hut bei der krempe. Ich nehme den
hut herunter. Ich nehme eine hutbürste. Ich bürste den hut.
Die bürste entfernt den staub. Ich lege die bürste wieder an
ihren ort. Ich führe den hut zu meinem kopfe. Ich setze ihn
auf. Ich rücke ihn grade und lasse den rand los.“ In diesen
sätzchen ist ordnung, jedes ist die notwendige logisch-chrono-
logische folge des andern, das ganze ein in sich abgeschlossener,
vorstellbarer vorgang („ich setze meinen hut auf“), den jeder
täglich erlebt. Indem der schüler den vorgang schildert, schult
er sein denkvermögen in durchaus logischer weise, unendlich
besser als bei der rein mechanischen wiederholung der vorge-
nannten 17 zusammenhanglosen sätzchen.

Es muss zugestanden werden, dass die neueren lehrbücher
der reformrichtung auf inhaltlichen zusammenhang innerhalb der
einzelnen sprachstoffe ernstlich bedacht sind und sorgfältig aus-
gewählte, in sich abgerundete stückchen bringen, die zur schulung
des jugendlichen geistes weit besser geeignet sind, als die der
alten einzelsatzmethode. Aber bei näherem zusehen findet sich,
dass für den schüler der darin liegende geistige gewinn — die
förderung des denkvermögens — nicht bedeutend ist: das stück
wird gedächtnismässig eingeprägt und darauf mehr oder weniger
mechanisch hergesagt; dass der schüler dabei an das logisch-

chronologische nacheinander denke, ist so gut wie ausgeschlossen und auch nicht möglich, weil die stückchen trotz des äusserlich scheinbar bestehenden zusammenhangs innerlich meistens das gesetz von ursache und folge, von mittel und zweck nicht genügend befolgen und der vorstellung zumuten, gedankensprünge zu machen. Wer daher das beste gedächtnis hat, wird das stück am fliessendsten hersagen, die übrigen aber werden unfehlbar ins stocken geraten. Anders in unserem stückchen vom hutaufsetzen: hier folgt die vorstellung den einzelnen mittelsthätigkeiten mit unerbittlicher folgerichtigkeit; in logisch-chronologischem aufeinander reihen sich dieselben aneinander, ohne einen gedankensprung zu machen; der schüler malt sich unwillkürlich die einzelthätigkeiten im geiste aus, gibt dieselben mit seinen eigenen worten wieder, kurz, er bringt seine *gedanken* sprachlich zum ausdruck, *übt also sein denkvermögen in wirksamster, durchaus systematischer weise.* Auswendiglernen und gedankenloses herunterleiern des gelernten ist gänzlich ausgeschlossen.

Fassen wir die ergebnisse kurz zusammen:

1. Das vornehmste ziel jedes schulunterrichts ist — neben unausgesetztem streben nach charakterbildung — planmässige schulung und entwickelung der in jedem schüler schlummernden geisteskräfte zu folgerichtigem urteilen und schliessen, d. i. schulung des denkvermögens.

2. Dieses ziel lässt sich nur dann erreichen, wenn die geisteskräfte des schülers sich auch wirklich bethätigen können.

3. Eine bethätigung der geisteskräfte ist nur an stoffen möglich, die im erfahrungs-, anschauungs- oder vorstellungsbereich des zöglings liegen, und von denen er sich ein geistiges bild machen kann; abstraktionen, unter denen der schüler sich auf grund seines geistigen standpunkts (noch) nichts denken oder vorstellen kann, sind konkret zu veranschaulichen, andernfalls wird der zögling zu mechanischem auswendiglernen und gedächtnismässigem herleiern des gelernten gezwungen, ohne sein denkvermögen irgendwie zu bethätigen.

4. Die auswahl und die zufuhr oder zuleitung des lernstoffes dürfen nicht in das belieben des jeweiligen lehrers gestellt werden, vielmehr haben sie nach reiflich zu erwägenden, festgeordneten grundsätzen zu erfolgen, in der weise, dass die einzelnen zur

erarbeitung gelangenden vorstellungseinheiten nach dem gesetze on ursache und wirkung (oder folge) in logisch-chronologischem acheinander sich synthetisch zu einem in dem geistigen auge leutlich vorstellbaren gesamtbilde vereinigen, das seinerseits — um beim bilde zu bleiben — ein stück eines grösseren gruppenbildes darstellt.

5. Erst der laut, dann der buchstabe! Die darbietung und verarbeitung des stoffs hat auf rein mündlichem wege zu erfolgen; lesen und schreiben treten erst nach vollständiger geistiger besitznahme in ihre rechte.

2. *abschnitt.*

GOUINS ZIELE UND METHODIK DES FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHTS.

Die im vorigen abschnitt aufgestellten allgemeinen gesichtspunkte sind beim unterricht in den fremdsprachen stets im auge zu halten; denn erstlich wirkt der sprachunterricht zu seinem teile an der hebung der geistesentwickelung, des denk- und urteilsvermögens, ebenso gut mit, wie jedes andere unterrichtsfach, und zweitens vermittelt grade er dem lernenden die möglichkeit, in die fremde volksseele zu blicken, die anschauungen und geistigen errungenschaften des betreffenden fremden volkes an der quelle zu studiren, in ihrer eigenart zu würdigen und daran seine eigenen anschauungen nach möglichkeit zu erweitern und zu vertiefen — gewiss kein nebensächliches moment für die geistige entwickelung!

Dass man, um mich volkstümlich auszudrücken, vom auslande mancherlei lernen, manche wertvolle anregung und förderung empfangen kann, wird allgemein zugegeben werden; ebenso, dass dies nur dann möglich ist, wenn man in den geist des betreffenden volkes einzudringen vermag, was nur denen beschieden ist, die die sprache desselben verstehen, d. h. solchen, die *positive*, *praktisch brauchbare sprachkenntnisse* besitzen. Damit wäre die bedeutung gründlichen sprachwissens für die geisteserziehung zur genüge dargethan, und die schule hat die pflicht, ihren zöglingen solche ins leben mitzugeben; aber leider lässt es sich nicht verhehlen, dass es ihr bisher mehr auf zuführung theoretisch-grammatischen wissens ankam, und dass diejenigen, welche sich eines soliden sprachwissens rühmen

können, diesen seltenen vorzug meistens nicht der schule, sondern ihrem eigenen streben verdanken.

Allerdings ist es nach den bisherigen methoden, die den amtlichen lehrplänen gemäss zugestutzt sind, unmöglich, die schüler in wünschenswerter, fruchtbringender weise in den fremdsprachen zu unterweisen. Gouin hat das verdienst, unbekümmert um alle derartigen bestimmungen, ein lehrsystem geschaffen zu haben, welches bezüglich der anforderungen, die an förderung der geistesbildung und an praktisch-theoretische sprachfertigkeit zu stellen sind, das mögliche leistet.

Um einer sprache herr zu sein, muss man dieselbe in doppelter hinsicht kennen, in *lexikalischer* und in *grammatischer*. Sehen wir zu, wie Gouin diese beiden zweige, den fremdsprachlichen wortschatz und die grammatik, behandelt.

A) DER WORTSCHATZ.

Während die einen im erlernen von einzelwörtern das beste mittel ersehen, um den wortvorrat zu mehren, wollen andere die bereicherung aus der lektüre gezogen wissen. Beides ist mit den Gouinschen grundsätzen unvereinbar.

Gouin hat die art und weise, wie das kind seine muttersprache lernt, gründlich studirt und dabei die erkenntnis gewonnen, dass das kind die vorgänge, thätigkeiten und gegenstände seiner umgebung hinsichtlich seiner persönlichen beziehung zu denselben betrachtet und beurteilt. Ist doch das eigene ich des kindes, wie das eines jeden menschen, der angelpunkt seines interesses gegenüber den ihm zum bewusstsein kommenden äusseren erscheinungen! Sieht das kind z. b. einen lachenden apfel, so regt sich in ihm alsbald sein ich, nämlich der wunsch, den apfel zu besitzen und zu essen. Die roten bäckchen, das runde ebenmass, der süsse oder sauere geschmack des apfels sind es nicht, die das kind geistig beschäftigen, nein, es ist lediglich das geniessen desselben. Ähnlich denkt der erwachsene beim anblick einer flasche guten weines oder irgend eines anderen ihm zusagenden gegenstandes an den besitz und genuss desselben. — Die einfache benennung des gegenstandes, vorgangs, oder begriffs bringt dem hörer nicht nur dieses vereinzelte wort zum bewusstsein, sondern es steigen regelmässig das prädikat und subjekt oder objekt, oder beides zugleich, im geiste des hörers mit auf-

Also: *der mensch denkt nicht in einzelnen wörtern, sondern in ganzen sätzen!* Dies trifft sogar schon für das früheste kindesalter zu: die ersten sprechversuche des kindes äussern sich zwar in abgebrochenen lauten, in kurzen wörtern oder meist sogar nur in bruchstücken solcher, und dennoch sind diese laute dazu bestimmt, einen gedanken, einen gefühlszustand, einen wunsch, oder was es sei, zum ausdruck zu bringen. Da dies aber nur in form eines satzes geschehen kann, so sind bei jenen äusserungen des kindes die fehlenden satzteile in gedanken zu ergänzen. Den kindlichen sprachlauten liegt stets eine abgeschlossene geistige vorstellung zu grunde; die ausdrucksweise ist anfangs naturgemäss unvollkommen, wird sich aber im laufe der zeit mehr und mehr vervollständigen. Also noch einmal: *nicht wortweise, sondern satzweise* eignet sich das zwei- bis dreijährige kind seine muttersprache an!

Wie aber gäbe es einen satz ohne das prädikat, das *verb?* Das verb hat die aufgabe, die thätigkeit des subjekts und sein verhältnis zum objekt anzugeben, es ist der träger, der drehpunkt, die grundlage, die seele jedes satzes. Um der noch vielfach verbreiteten irrigen ansicht entgegenzutreten, dass nicht das zeitwort, sondern das substantiv die grundlage des satzes sei, bedarf es nur eines vergleichs zwischen der nachstehenden kette von substantiven und derjenigen der entsprechenden zeitwörter. Das thema möge sein: „Der jäger schiesst ein rebhuhn“. Die in frage kommenden substantiva sind:

hund, kette, rebhühner, befehl, jäger; rebhühner, hund; jäger, kette, hühner, gewehr, schulter, huhn, erde.

Diese kette von substantiven gibt keineswegs ein bild von dem, was der jäger thut. Anders die folgenden verben:

sucht, sucht und sucht, thut auf, steht, geht vor; sehen, fürchten sich, fliegen auf, fliegen von dannen; sieht, ergreift, legt an, zielt, drückt ab, geht los, trifft, fällt.

Keine frage, dass die verbenreihe ein viel klareres vorstellungsbild vermittelt, als die reihe der zugehörigen substantive. Vom verb (prädikat) aus ist der geistige übergang zu den substantiven, den begleitenden adjektiven und sonstigen redeteilen ein durchaus naturgemässer, vom substantiv aus hingegen keineswegs. Das zeigt deutlich die obige substantivreihe. Wenn wir die verben hören, sehen wir im geiste nicht nur die betreffende

thätigkeit, sondern auch den hund, seine farbe, seine gebückte haltung, sein schwanzwedeln beim stehen, das bebaute ackerfeld, die flüchtigen rebhühner, ihre erdfarbe, ihren vorgestreckten hals, den schmucken jäger u. s. w., wir hören den flügelschlag der tiere, den knall der büchse u. s. w., kurz, unsere vorstellung schafft einen bunten hintergrund zu dem im zeitwort verkörperten gemälde. Über die hervorragende rolle, welche das zeitwort im gedankenaustausch spielt. kann somit kein zweifel bestehen.

In welcher form ist demnach der wortschatz dem lernenden darzubieten? Die antwort liegt in vorstehenden erörterungen: ***in form ganzer sätze unter besonderer hervorhebung des zeitworts.*** Nach den im ersten abschnitt niedergelegten grundsätzen hat die zuführung der sätze in logisch-chronologischer aufeinanderfolge zu geschehen. Um an einem beispiel zu zeigen, wie dies gemeint ist, soll das thema „der jäger schiesst ein rebhuhn", dessen substantive und zeitwörter soeben aufgeführt worden sind, ausführlich dargestellt werden. Das prädikat „schiesst" ist der satzteil, welcher das endziel der thätigkeit bezeichnet. Um dieses endziel zu erreichen, sind eine reihe von neben- oder hülfsthätigkeiten vorbedingung, wie folgende sätzchen veranschaulichen:

— Der hund *sucht.*
Er *sucht und sucht.*
Er *wittert* eine kette rebhühner.
Er *thut* eine kette rebhühner *auf.*
Er *steht.*
Er *geht* auf befehl des jägers *vor.*
— Die rebhühner *bemerken* (*sehen*) den hund.
Sie *fürchten sich* vor dem hunde.
Sie *fliegen auf.*
Sie *fliegen von dannen.*
— Der jäger *sieht* die kette hühner davonfliegen.
Er *ergreift* sein gewehr.
Er *legt an* (*führt* das gewehr zur schulter).
Er *zielt* und *zielt.*
Er *drückt ab.*
Der schuss *geht los.*
Die ladung *trifft* ein huhn.
Das huhn *fällt* zur erde.

Wie man sieht, sind diese sätzchen eine analyse des satzes „der jäger schiesst ein rebhuhn"; sie bezeichnen die hülfs- oder nebenthätigkeiten, die zur erreichung des endziels, des „schiessens" im allgemeinsten sinne, unerlässlich sind.

Wird auch nur eine der genannten mittelsthätigkeiten nicht ausgeführt, so wird das endziel nicht erreicht. Auch zeigen die sätzchen klar, dass die durch die kursiv gedruckten zeitwörter bezeichneten thätigkeiten *logisch und zeitlich unmittelbar aufeinanderfolgen.*

Eine betrachtung der einzelnen sätze lehrt, dass jeder eine kleine erzählung, ein in sich abgerundetes kleines gemälde bildet. Auch hält sich die länge jedes satzes in den durch die natur gesteckten grenzen: sie entspricht der länge eines normalen atemstromes — ein insofern nicht unwesentliches moment, als die klarheit damit stets gewährleistet ist. Über gebühr lange sätze sind vom rhetorischen standpunkte aus schwerfällig und unschön, dabei aber undurchsichtig und vielfach unverständlich. Fürs ohr ist langatmige satzverschachtelung schwer zu erfassen: eine ununterbrochene kette von tönen kann nimmermehr ein melodisches ganzes bilden; die pausen gehören unbedingt dazu. Wollte man den allerdings nicht durchführbaren versuch machen und das spannendste buch, das es gibt, in einem atem, ohne ruhepausen, lesen, so würde das ohr müde, verwirrt, betäubt, und das verstehen des gelesenen vollständig ausgeschlossen sein. Dasselbe gilt vom auge und den anderen sinnesorganen: die leistungsfähigkeit eines jeden organes hat ihre grenze.

Für den unterricht ergeben sich aus diesen beobachtungen zwei sehr wichtige lehren: erstlich muss der satz stets einfach und möglichst kurz sein; das zeitwort darf eine, auch wohl zwei, selten aber drei ergänzungen bei sich haben. Daher wird sich jeder satz in der regel auf eine einzige zeile schreiben lassen. Diesen forderungen der natur wird Gouin in seinen übungssätzen gerecht. Zweitens darf die länge eines übungsstücks („Der jäger schiesst ein rebhuhn" ist ein solches) eine gewisse anzahl sätze nicht überschreiten. Gouin berichtet, dass nach seinen praktischen unterrrichtserfahrungen und nach den beobachtungen, welche er an Vergils und Homers schönsten schilderungen gemacht, ein übungsstück nicht weniger als 18, allerhöchstens aber 30 sätze umfassen dürfe. Er hat gefunden, dass die schüler bis

zum 24. satze gespannt aufmerkten, vom 25. ab aber unwillkürliche nervöse unruhe bekundeten. Bei weniger als 18 sätzen sei der schüler etwas teilnahmslos, da der umfang des stücks im verhältnis zur leistungsfähigkeit des schülers zu gering sei — eine allerdings recht merkwürdige erklärung das! Die frage, *wie*, d. h. in welcher anordnung, der wortschatz dem schüler zuzuführen sei, dürfte hiermit zur genüge besprochen sein.

Eine nicht minder wichtige frage ist die, *was für wort- und phrasenmaterial* man dem lernenden bieten soll, in welchem umfange und aus welchen gebieten vorzugsweise. Die fremdsprachliche unfertigkeit unserer „abgänglinge“ gibt zu denken: nach jahrelangem unterricht fehlt es ihnen an den allereinfachsten, alltäglichsten sprachlichen dingen. So vermisse ich in einem sonst recht tüchtigen und weit verbreiteten französischen lehrbuch, das auf 3 jahre berechnet ist, u. a. wörter wie *oncle*, *tante*, *cousin(e)*, *montre*, *chemin de fer*, *lettre*, *plume*, *encre*, *cahier*, *couteau*, *canif*, *chaise*, *table* und tausend andere französische benennungen von dingen, die der schüler fast täglich vor augen sieht. Ich bin zwar gewärtig, dass einige auserlesene mir entgegenhalten, es sei nicht die aufgabe der schule, alles zu lehren, die hauptsache sei die „formale bildung“, oder wie man das ding sonst zu nennen belieben mag.[1] Fragt man aber einmal, was mit diesem bequemen, weidlich abgedroschenen schlagworte gemeint sei, so erhält man selten eine sachliche antwort; in der regel bewegt sich der so gefragte in pädagogischen gemeinplätzen, und wenn diese nicht recht ziehen wollen, so spielt er als letzten trumpf zu gunsten des bisherigen lehrverfahrens die neuen *prüfungsbestimmungen* auf, nach denen man sich zu richten habe, wenn die schüler bestehen sollen. Ja, diese rücksichtnahme auf die amtlichen bestimmungen ist ein notwendiges übel, und solange dieselben in der heutigen gestalt bestehen bleiben, ist es trotz redlichsten strebens der besten lehrkräfte ohne gefährdung des prüfungserfolgs n. m. m. nicht denkbar, den zöglingen eine ausreichende vorbildung für die fremdsprachlichen bedürfnisse der praxis mitzugeben. Zwar bestimmen die neuen lehrpläne, es sei auf die sprachlichen formen, wie sie im

[1] Wie das seriensystem dieser forderung gerecht wird, ist im ersten abschnitt dargelegt.

täglichen verkehr üblich sind, im schulunterricht rücksicht zu nehmen, die prüfungsvorschriften aber verzichten auf erforschung des wissens auf diesem gebiete und erklären den prüfling für reif, wenn er ziemlich fehlerfrei in die und aus der fremdsprache übersetzen, leidlich lesen und die gestellten grammatischen fragen beantworten kann. Dem lehrer sind daher die flügel gebunden; wenn er es mit seinen zöglingen gut meint und sie anstandslos durchs examen bringen möchte, so muss er bis zu seinem und der schüler überdruss grammatik treiben, vokabeln lernen, übersetzungsübungen machen lassen und recht fleissig fehler anstreichen. Mit den sprachformen des gesellschaftlichen verkehrs kann und wird er sich nur ausnahmsweise befassen: es fehlt die zeit dazu, und im examen wird ja doch nichts davon verlangt (vgl. § 11, 7 der prüfungsordnung)!

Die durch die lehrpläne und die prüfungsvorschrift veranlasste unbestimmtheit hinsichtlich des zu verarbeitenden wortschatzes gibt sich in den lehrbüchern auf jeder seite zu erkennen: der eine verfasser legt das hauptgewicht auf diesen sprachkreis, der andere auf jenen, ein dritter auf grammatisch zugestutzte texte u. s. f. Ein festes system, in welchem alles wesentliche vorgesehen wäre, ist nirgends zu entdecken, nur wählerisches nippen und das bestreben, möglichst vielen etwas zusagendes zu bringen. Dass bei diesem streben die gründlichkeit leiden muss, ist sonnenklar. Kein wunder, dass manche schüler ausser stande sind, die gewöhnlichsten redewendungen, wie etwa solche über das körperbefinden, übers wetter, über begrüssung, in der fremdsprache auszudrücken; die prüfungsordnung verzichtet eben darauf, und es ist daher ein reiner zufall, wenn die wendungen im lehrbuch berücksichtigt sind.

Lässt sich aber hinsichtlich der gerügten unebenheiten überhaupt wandel schaffen und eine systematische behandlungsweise des wortschatzes erzielen? Die frage ist zu bejahen. Gouin hat den weg gesucht und gefunden, auf dem eine umfassendere kenntnis des wortschatzes der betr. fremdsprache vermittelt werden kann, und zwar unter beständiger wirksamster schulung der jedem vernunftbegabten schüler innewohnenden geistigen fähigkeiten.

Bei der sichtung des wortschatzes einer beliebigen sprache — derselbe beläuft sich auf einige 30000 wörter — ergibt sich,

dass ungefähr ein drittel derselben technische, veraltete oder rein litterarische wörter sind, die vom durchschnittsgebildeten niemals gebraucht werden.

Von den dem gebildeten geläufigen anderen zwei dritteln wird einem knaben oder mädchen von 14 jahren und den ungebildeten im günstigsten falle das eine drittel bekannt sein, während die beiden anderen drittel ihnen noch gänzlich fremd und unverständlich sind. Der wortvorrat eines schülers von 10 jahren wird naturgemäss noch weit geringer sein und kaum 6000 wörter betragen: dieser letztere sprachschatz befähigt das 10jährige kind sich über alle vorkommnisse des alltäglichen lebens zu verständigen; für den täglichen bedarf wird auch der gebildete mit 6000 wörtern auskommen, so dass man diese zahl als den grundstock für den sprachlichen alltagsverkehr bezeichnen kann. Auf grund dieser ergebnisse lässt Gouin den sprachunterricht in *drei kurse* zerfallen, von denen *jeder* bei 4 stunden die woche in einem jahre bequem beendet sein soll. Der *erste jahreskursus* ist für 10—14jährige schüler berechnet und hat den sprachlichen grundstock des täglichen verkehrslebens zu vermitteln. Im *zweiten jahreskursus* ist das früher gelernte soweit zu vertiefen und zu vervollständigen, bis der wortvorrat eines durchschnittsgebildeten erworben ist; auf grund der im ersten jahre gewonnenen sprachfertigkeit haben lehrer und schüler beim unterricht sich ausschliesslich der fremdsprache zu bedienen. Der *dritte jahreskursus* setzt dem sprachlichen wissen und können die krone auf, indem alles noch fehlende, fachwissenschaftliches und hochlitterarisches, sprachmaterial verarbeitet wird. Wie man sieht, bezwecken die 3 jahreskurse eine erweiterung des sprachwissens nach art dreier sich konzentrisch erweiternden kreise. Als das geeignetste schüleralter wird für die drei kurse das 10., 14., bez. 21. lebensjahr bezeichnet.

Eine genauere betrachtung des sprachlichen grundstocks lehrt, dass sich hier zwei grosse gruppen von wörtern unterscheiden lassen: die eine gruppe begreift diejenigen wörter in sich, welche sich mit den erscheinungen der aussenwelt, dem *non ego,* befassen; solche wörter sind *haus, tisch, stuhl, strasse schmiede* u. s. w.; die andere gruppe enthält alle diejenigen wörter, welche das *ego*, das geistesleben, betreffen, wie es in gefühlen, urteilen und erwägungen bezüglich der erscheinungen

aussenwelt zum ausdruck kommt, so z. b. *hoffen*, *fürchten*, *ier*, *schmerz*, *denken*, *glauben*, *meinen*, *ansicht* u. a. m. Die tere gruppe kann man die *objektive sprache* nennen, da sie ssere gegenstände oder vorgänge, die mit solchen gegenständen rknüpft sind, behandelt. Die zweite gruppe wird mit rück-cht auf die rolle, welche das *ego*, der geist des beschauers darin ielt, als *subjektive sprache* treffend bezeichnet.

Gehen wir auf die *objektive sprache* etwas näher ein, so nden wir innerhalb ihres bereichs wiederum eine reihe von leineren gruppen (*séries*); die wörter *schmied*, *eisen*, *hammer*, *mbos*, *rotglühend*, *hämmern*, *schmieden*, *hufeisen* u. s. w. gehören ur serie „der schmied"; andere wie *schiff*, *segel*, *wind*, *steuer-uder*, *riemen*, *netz*, *auswerfen*, *fisch*, *fangen* u. v. a. bilden einen estandteil der serie „der fischer"; wieder andere, wie *jäger*, *ge-eehr*, *schiessen*, *jagen*, *jagdhund*, *rebhuhn*, *hase*, *hirsch*, *zielen*, *reffen* u. a. m. fallen unter die serie „der jäger". Und so wird veiter zu gruppiren sein, bis der gesamte bestand der objektiven prache in natürlicher, psychologischer weise eingereiht ist. Einige wörter werden sich in mehreren serien wiederfinden, die neisten aber nur an einer einzigen stelle ihren richtigen platz aben.

Die obigen drei kleineren gruppen oder spezialserien fallen nter gewisse generalserien. Gouin unterscheidet fünf solcher *eneralserien*, die den gesamten objektiven sprachbestand ent-alten sollen: es sind

. generalserie das hauswesen, mit folgenden *spezialserien*: orts-bewegung, kleidung, wasser, feuer, ernährung, heizung: die gewöhnlichen arbeiten im haushalt; hühnerhof, stall, gemüse-garten.

. generalserie die gesellschaft, mit den *spezialserien*: stellung und thätigkeiten des menschen in der gesellschaft, ver-schiedene phasen des lebens; schule, kirche, kriegsdienst, spiele, feste; krankheiten.

generalserie in der freien natur, mit folgenden *spezialserien*: schäfer, jäger, fischer, schnitter, pflüger, müller, bäcker; wiesen, obstgarten, weinberg, garten, wald; gewerbe, die mit dem ackerbau verknüpft sind.

4. generalserie HANDWERK, mit den *spezialserien*: schneider, schuster, hutmacher und andere handwerke und industrien, die sich auf die kleidung beziehen; tischler, bauschreiner, schlosser, maurer und andere auf das bauhandwerk bezügliche gewerbe und industrien.
5. generalserie WISSENSCHAFT, mit den *spezialserien*: elemente und naturkräfte; mineralien; pflanzen; tiere; raubtiere, säugetiere, haustiere, nagetiere; landvögel (raub-, kletter-, singvögel); wasservögel; fische; amphibien; reptilien; insekten u. s. w.

Jede spezialserie umfasst nach Gouin einige 50 übungsstücke (*thèmes, exercices*), wie wir oben eines angeführt haben („Der jäger schiesst ein rebhuhn"). Dass jedes übungsstück 18—27 sätze enthält, wurde bereits erwähnt. Der ganze verfügbare wortschatz der objektiven sprache lässt sich demnach bei der annahme von 50 spezialserien in rund 50 × 50 = 2500 übungsstücken oder 50 × 50 × 20 = 50 000 sätzen unterbringen; so meint Gouin. Seine londoner jünger halten dafür, dass Gouin übertrieben hoch gerechnet habe; sie glauben die ganze objektive sprache in 500 übungsstücken vorführen zu können, obgleich sie ein abschliessendes urteil erst fällen wollen, wenn sie die aufstellung ihrer serien beendet haben. Sollte die londoner schule recht behalten — was etwas zweifelhaft erscheinen muss — so würde der studiengang nach den londoner serien hinsichtlich seiner länge nur ein fünftel des von Gouin selbst gegebenen betragen — eine ganz hervorragende kürzung! Dass die londoner alles aufbieten, das beste zu leisten, dafür bürgt der bewundernswert praktische sinn und die tiefe sachkenntnis des Gouinschülers Bétis.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die geistesthätigkeit des menschen sich nicht ausschliesslich darauf beschränkt, die erscheinungen und vorkommnisse in der ihn umgebenden aussenwelt zu registriren oder zu beobachten. Nein, der mensch beschäftigt sich auch im geiste damit, würdigt sie, ist mit diesem einverstanden, mit jenem nicht, billigt dieses, missbilligt jenes, glaubt das eine, bezweifelt das andere; kurz, die formeln für den ausdruck unserer geistesthätigkeit, unserer gefühle und urteile bilden einen ganz beträchtlichen bestandteil unseres sprachgewebes;

sie entsprechen etwa dem mörtel, der die bausteine zusammenhält. Ohne diese formeln — Gouin nennt sie bekanntlich die *subjektive sprache*, auch die *relativ- oder verbindungsphrasen* — wäre der besitz der objektiven sprache etwas halbes. Gouin hat sehr lange hin und her geforscht und überlegt, bis er die frage, wie die relativen redewendungen in ein festes system zu bringen seien, als gelöst erachten konnte. Die ausführlichsten wörterbücher und eine reihe klassischer meisterwerke hat er daraufhin exzerpirt und nicht weniger als 60000 solcher phrasen gesammelt. Es ist ihm jedoch gelungen, diese riesenmenge auf bestimmte gruppen zurückzuführen und mit den serien über die objektive sprache in beziehung zu setzen, daher die benennung „relativ"- oder verbindungsphrasen. Im verlauf seiner forschungen fand Gouin, dass diese zwischenphrasen zunächst in zwei grosse hauptgattungen zerfallen. Die vertreter der einen gattung sind vollkommen in sich abgeschlossene sätze, welche ein bestimmtes urteil fällen oder bestätigen, so z. b. „das ist wahr; ganz recht so; ich bin zufrieden; du hast deine sache gut gemacht" u. dgl. Solche sätze nennt Gouin *absolute* relativphrasen.

Die andere gattung umfasst die sog. *enklitischen* relativphrasen, worunter hauptsätze zu verstehen sind, die ohne einen untergeordneten nebensatz keinen befriedigenden abschluss haben; sie „lehnen" sich sozusagen „an" den sprachlichen ausdruck eines zweiten faktums, das als notwendige ergänzung zu erwarten ist. Die verbindung dieser beiden in einem gegenseitigen abhängigkeitsverhältnis stehenden teile ergibt ein satzgefüge, welches Gouin als modalphrase bezeichnet (s. 392 franz. ausgabe, s. 284 engl. ausgabe). Die *enklitischen* relativphrasen sind stets unvollendete ausdrücke der willensäusserung, des meinens, des fühlens, des bestrebens und dgl., sie spiegeln die sämtlichen geistesthätigkeiten wieder. Der erste teil folgender beispiele ist jedesmal ein derartiger enklitischer relativsatz: „Ich hoffe, du kannst die zeitwörter wiederholen; es thut mir leid, zu sehen, dass du einen fehler gemacht hast; versuche, die schwierigkeit zu überwinden; es ist deine pflicht, deutlich zu sprechen; wenn du einen fehler machst, so lass dich das nicht beirren; dein gedächtnis wird täglich besser", und dgl.

Um die zahlreichen verbindungsphrasen in ein geordnetes system zu bringen, geht Gouin von folgenden psychologischen

erwägungen aus: Jede geistesthätigkeit macht mehrere entwick lungsstufen, phasen oder zustände durch. Glaube, gewisshei ungewissheit, zweifel, hoffnung u. a. sind z. b. verschieder zustände der geistesthätigkeit „meinen"; ebenso lässt sich d geistige thätigkeit des „wollens" in mehrere zustände ode regungen zerlegen, wie in liebe, hass, wunsch, widerwillen, ent schluss u. s. w. Gouin nimmt zwölf solcher geistes- ode seelenthätigkeiten an und räumt jeder derselben zwanzig ver schiedene zustände oder schattirungen ein, was nach seine meinung eine übertrieben grosse anzahl sei; hiernach würde sich die enklitischen verbindungsphrasen auf 12 × 20 = 24 belaufen, von denen die übrigen nur gleichbedeutende abart sind. Dem 5 jährigen kinde stehen kaum 200 solcher phrase zu gebote, und es kann sich mit ihrer hülfe doch vollkomm klar ausdrücken. In Vergils Äneide kommen keine 300 ve schiedene enklitische phrasen vor, ein beweis dafür, dass ma sich mit den besagten 240 ohne mühe verständigen kann.

Die aneignung vollzieht sich geradezu spielend, wenn d phrasen auf die einzelnen objektiven übungsstücke so vertei werden, dass zwischen den objektiven und subjektiven (relative sätzen eine geistige beziehung besteht. Die praktische zuführu wird im zweiten teil gelegentlich an einer ausgeführten leh stunde veranschaulicht.

Mit der zuführung der objektiven und subjektiven sprac aber ist es noch nicht genug. Aus der verbindung beider en steht nämlich eine ausdrucksweise, deren wir uns in gewöh licher und besonders in gewählter rede auf schritt und tri bedienen, vielfach allerdings ohne uns dessen bewusst zu werde ich meine die *bildliche sprache* oder figürliche ausdruckswei (*langage figuré*). Eine neue sprache mit einem neuen wor schatz ist es nicht, sondern die objektiven sprachformen werde in den dienst der abstraktbegriffe gestellt und vermitteln a diese weise eine art vorstellbarkeit der letzteren. „Im schlamn versinken" ist objektive ausdrucksweise. „im laster versinker figürliche. An sich sind alle abstraktbegriffe ohne äusserli wahrnehmbare form; es lässt sich erst dann ein bild dav machen, wenn sie mit den erscheinungen der aussenwelt in b ziehung treten, was durch direkte einwirkung auf die aussenw

oder durch symbolische verbindung mit sprachformen der letzteren geschehen kann.

Aus der betrachtung des bildlichen ausdrucks „ein eingewurzeltes übel ausrotten“ ergibt sich z. b. folgendes: Erstens enthält der ausdruck einen abstraktbegriff, ausgedrückt durch das wort „übel“; zweitens ist in dem ausdruck ein durch das adjektiv „eingewurzelt“ und durch das wort „ausrotten“ zur genüge angedeutetes, wenn auch nicht genanntes, sinnbild des übels, das „unkraut“, zu erkennen; drittens findet ein geheimer geistiger vergleich zwischen dem abstraktbegriff „übel“ und dem konkreten symbol „unkraut“ statt; endlich wird der abstraktbegriff mit dem konkreten sinnbild stillschweigend identifizirt.

Wie nun soll man den schüler mit diesem wichtigen teile des sprachbestandes bekannt machen? Soll man die zuführung der bildlichen redeformen dem zufälligen vorkommen überlassen, oder lassen sie sich unter gemeinschaftlichen gesichtspunkten vereinigen und nach methodischem plane dem schüler zuführen? Diese schwierige frage hat Gouin glänzend gelöst. Er kommt zunächst zu dem satze, dass die bildersprache erst dann gegenstand der unterweisung sein dürfe, wenn die objektive sprache erlernt sei; auf die letztere sei die bildliche ausdrucksform aufzupfropfen.

Soll also der schüler den angezogenen bildlichen ausdruck „ein eingewurzeltes übel ausrotten“ verstehen, so muss er vorerst die bedeutung von „ausrotten“ kennen, er muss sich somit die objektive serie von der pflanze und ihren schicksalen schon zu eigen gemacht haben. In gleicher weise wird der sinn der übrigen bildlichen redeformen erst klar, wenn die denselben zu grunde liegende symbolische thätigkeit aus dem studium der betreffenden objektiven serien bereits bekannt ist.

Auf grund dieser erkenntnis ist ferner für eine planmässige verabfolgung der bildlichen sprachformen sorge zu tragen. Hierzu bedarf es vor allem einer sachgemässen gruppirung, die in folgender weise zu erreichen ist: Das gesamte material der bildlichen sprache wird mit hilfe eines beliebigen wörterbuchs gesammelt. Das sich so ergebende verzeichnis der abstraktbegriffe wird inhaltlich in gruppen geteilt; unter der überschrift „tugend“ werden z. b. alle guten eigenschaften, unter dem kopfe „laster“

alle schlechten zusammengestellt u. s. w. Da die zahl der al gemeinen abstraktbegriffe verhältnismässig klein ist, so werde sich sicherlich nicht mehr als fünfzig gruppen ergeben. Z diesen fünfzig allgemeinen gruppen sind die einschlägigen syn bolischen ausdrücke aufzusuchen, deren es für jede grupp mehrere geben wird; ein ausführliches wörterbuch wird sämtlich gebräuchlichen sinnbildlichen wendungen, die mit dem abstrakt begriffe gebildet sind, aufführen. Der begriff „laster" liefert u. a folgende bildlichen ausdrücke: „in ein laster verfallen, im laster versinken, im laster versumpfen, im laster untergehen, sich ins laster stürzen, sich dem laster ergeben, sich im laster wälzen, dem laster fröhnen, das laster fliehen, ein laster ablegen, ein laster ausrotten, dem laster entsagen" u. a. m. Greifen wir aus dieser gruppe zwei beliebige redensarten, etwa „sich ins laster stürzen" und „ein laster ausrotten" heraus. Die verben „sich stürzen" und „ausrotten" deuten an, dass die volkstümliche vorstellung das laster bald in form eines abgrundes oder sumpfes, bald in gestalt eines schädlichen oder giftigen gewächses versinnbildlicht. Dem ersteren sinnbilde sind zweifelsohne die folgenden ausdrücke entlehnt: „in ein laster verfallen, sich ins laster stürzen, sich im laster wälzen, im laster versinken (resp versumpfen), im laster untergehen" u. ähnl. Das sinnbild de schädlichen gewächses liefert folgende metaphern: „ein laste ausrotten, ein laster verpflanzen, das laster keimt, das laste fasst wurzel, das laster wuchert weiter, das laster treibt blüten u. s. w. Die demselben konkreten sinnbild entlehnten meta phorischen redensarten sind zu ordnen, und es entsteht daraı ein *metaphorisches übungsstück.* Im vorliegenden falle habe wir zwei solcher übungsstücke, eines im anschluss an den al grund oder sumpf, das zweite im anschluss an die schädlich pflanze; es gibt ihrer indes ebensoviele, als konkrete symbo für das wort „laster" vorhanden sind. Statt des wortes „laster kann weiterhin ein zu derselben gruppe gehöriges sinnverwandte abstraktum, etwa „schlechtigkeit", „verkommenheit", „lieder lichkeit" u. ähnl. eingesetzt werden.

Da nun das studium dieser metaphorischen übungsstück an und für sich eine trockene und wenig fruchtbringende arbe sein würde, so wäre ein mittel zu ersinnen, dieselben in de

weise, wie es im alltagsleben geschieht, *mit der objektiven sprache zu verknüpfen*. Dieses mittel hat Gouin ebenfalls gefunden und zwar an der hand nachstehender erwägungen.

Wenn wir in der serie vom vogel das übungsstück vornehmen, in welchem die alten ihre jungen aus ihrem schnabel füttern, so erweckt das in jedem von uns die abstrakten vorstellungen von „liebe", „zärtlichkeit", „treue", „fürsorge" u. dgl. Und in gleicher weise ruft jede andere konkrete thätigkeit abstrakte vorstellungen bestimmter art wach. *Eine* dieser abstraktvorstellungen ist die *herrschende vorstellung* und spielt als solche die hauptrolle. Diese herrschende vorstellung nun ist es, welche das bindeglied zwischen der objektiven und der metaphorischen ausdrucksweise bildet. Drum konstruiren wir unser metaphorisches übungsstück im anschluss an die leitende abstraktvorstellung des betr. objektiven stückes und fügen das erstere dem letzteren als anhang bei. Dass hierdurch das objektive übungsstück in seiner wirksamkeit geschädigt würde, ist ausgeschlossen; im gegenteil, dasselbe wird durch das angefügte metaphorische seitenstück illustrirt, vertieft, befestigt. Das letztere ist für das erstere, was das salz für die speise und was die hefe für den brotteig ist.

Näher auf die gruppirung der figürlichen redeformen einzugehen, ist hier nicht der ort; die im erscheinen begriffene seriensammlung Gouins und seiner nachahmer in England wird alles weitere zeigen.

Noch eins jedoch bedarf kurzer erwähnung, da es die umsicht und gründlichkeit, womit Gouin bei der zuführung des wortschatzes vorgeht, glänzend beleuchtet. Wie konnte es Gouin, diesem scharfen denker und beobachter der menschlichen natur, entgehen, dass der mensch einer bestimmten gattung von sprachstoffen ganz besonders häufig bedarf? Es sind dies stoffe, die er in seiner muttersprache tagtäglich an sein ohr klingen hört und selbst auch praktisch oder in gedanken anwendet. Um den lernenden auch in dieser hinsicht auf einem der natürlichen spracherlernung möglichst parallel laufenden wege zu führen, um ihn nicht hinzuhalten, bis die fragl. stoffe in den serien der objektiven, subjektiven oder figürlichen sprachreihen vorkommen, widmet Gouin nach erledigung der ersten fünf objektiven übungsstücke die ersten fünf bis zehn minuten (das von ihm so genannte „vorspiel")

jeder lehrstunde den *fliegenden serien*. Diese behandeln zweierlei, nämlich: 1. die *begrüssung* und 2. das *wetter*, zwei sprachgefilde, auf die jeder mensch in seiner muttersprache auf schritt und tritt geführt wird. Von den begrüssungsformeln verabfolgt Gouin den lernenden in jeder stunde eine neue, während die lernenden die neue grussformel mit einer der bereits erlernten formeln erwidern. Die wetterphrasen betreffen den jeweiligen zustand der atmosphäre. Überall, zu hause wie draussen, beschäftigt sich jeder mensch unwillkürlich, wenn auch oft nur in gedanken, mit den eindrücken, welche die naturerscheinungen, das wetter und die atmosphäre überhaupt, auf ihn ausüben. Wenn regen und hagel gegen die fensterscheiben prasseln, wenn der wind heult, die blitze zucken, der donner grollt, die sonnenstrahlen in sein zimmer fallen, wenn die sterne und der mond scheinen, wenn die kälte die flüsse zum stehen bringt, wenn der schnee die erde bedeckt, wenn die bäume grünen und blühen, wenn die insekten summen u. s. w., u. s. w. — immer wird der normalmensch sich mit diesen jeweiligen erscheinungen in der natur beschäftigen, d. h. er wird „fliegende serien“ bilden. Die hier in betracht kommenden wendungen und ausdrücke lassen sich aber naturgemässer und sicherer nicht vermitteln, als auf die von Gouin ersonnene art, nämlich unter direkter bezugnahme auf die wirklichkeit. Das „vorspiel“ der „fliegenden serien“ ist daher als ein treffliches, durchaus naturgemässes mittel zur spracherlernung von ganz hervorragendem werte.

Hiermit wäre der gesamte wortbestand einer jeden sprache, der objektive, der subjektive und der figürliche, in logischer und naturgemässer weise in ein geregeltes system gebracht. Dass der gesamte sprachschatz in den sich konzentrisch erweiternden drei einjährigen kursen zur verwendung gelangen kann und gelangt — vorausgesetzt natürlich, dass streng nach den Gouinschen grundsätzen gearbeitet wird! — ist schwer zu leugnen. Zum beweise dafür, dass der gesamte lebende wortbestand behandelt wird, sei noch angeführt, dass Gouin nach anfertigung jedes seiner übungsstücke die in demselben verwendeten vokabeln der reihe nach in seinem handwörterbuch durchgestrichen hat, und dass nach fertigstellung seiner sämtlichen übungsstücke auch sämtliche vokabeln des wörterbuches durchgestrichen waren. Mehr kann man wohl nicht verlangen!

Nachdem die serienstücke verarbeitet sind, *kann* zum studium erarischer meisterwerke kleineren und grösseren umfangs über- ;angen werden.

Jede litterarische leistung besteht aus einer kette von vor- :llungen, die der verfasser nach eigener logik aneinandergereiht t. Jede dieser vorstellungen zerfällt ihrerseits in eine reihe n einzelnen satzganzen. Somit ist jede litterarische darstellung mehrere teile zerlegbar; jeder dieser teile ist von bestimmter nge und bringt die entwickelung einer ganz bestimmten vor- ellung zum ausdruck. Jede litterarische schöpfung kann daher ch art der oben behandelten sprachserien behandelt werden, d die verarbeitung eines buchs Vergil oder Homer, eines pitels Herodot oder Tazitus wird dem schüler keine grössere ühe verursachen, wie es die serie vom landmann, von der lanze oder vom insekt gethan hat.

Die anordnung der litterarischen serienstücke hat durchaus ner der objektiven sprache zu entsprechen. Ein buch Vergil ird z. b. durchschnittlich eine serie von 70 stücken zu je 2—30 sätzen ergeben; ein buch Homer zerfällt in 35—40 stücke, lorazens Verskunst zählt ihrer 36.

Gouin hat die meisten antiken klassiker in dieser weise ransskribirt, in lithographirten umschriften festgelegt und so mit einen schülern verarbeitet. Diese umschriften halten sich strenge an den ausdruck und die konstruktion des autors; die einzige abweichung der Gouinschen umschriften von den origi- nalen besteht in der zeilenlänge, die Gouin nach pädagogischen gesichtspunkten eingerichtet hat, insofern jeder einfache satz eine zeile für sich bildet. So bietet Gouin die La Fontainesche fabel *Le lion et le moucheron* (II 9) (in der 2. französischen ausgabe[1] s. 428 f., in der englischen s. 392 f.) in folgender gestaltung, die vom original nur hinsichtlich der zeilenzahl und -länge abweicht:

[1] Die irrtümliche numerirung und überschrift des 2. stücks (s. 429), sowie einige typographische unebenheiten in Gouins 2. auflage sind hier ausgemerzt.

LE LION ET LE MOUCHERON (*La Fontaine*).

1. L'OUTRAGE ET LE DUEL.

— Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre!	***va-t'en***
C'est en ces mots que le lion parlait un jour au	***parlait***
L'autre lui déclara la guerre: (moucheron.	***déclara***
Penses-tu, lui dit-il,	***penses-tu***
que ton titre de roi me fasse peur	***fasse peur***
ni me soucie?	***soucie***
Un bœuf est plus puissant que toi;	***est puissant***
je le mène à ma fantaisie.	***mène***
— A peine il achevait ces mots,	***achevait***
que lui-même il sonna la charge,	***sonna***
fut le trompette et le héros.	***fut trompette***
Dans l'abord il se met au large;	***se met***
puis prend son temps,	***prend***
fond sur le cou du lion,	***fond***
qu'il rend presque fou.	***rend fou***
Le quadrupède écume,	***écume***
et son œil étincelle;	***étincelle***
il rugit.	***rugit***
On se cache,	***se cache***
on tremble à l'environ;	***tremble***
et cette alarme universelle est l'ouvrage d'un moucheron.	***est l'ouvrage***
— Un avorton de mouche en cent lieux le harcelle,	***harcelle***
tantôt pique l'échine et tantôt le museau,	***pique***
tantôt entre au fond du naseau.	***entre***
La rage alors se trouve à son faîte montée.	***montée***

* * *

2. TRIOMPHE ET RUINE.

— L'invisible ennemi triomphe,	***triomphe***
et rit de voir	***rit***
qu'il n'est ni griffe ni dent en la bête irritée	***n'est griffe***
qui de la mettre en sang ne fasse son devoir.	***mettre en san***
Le malheureux lion se déchire lui-même,	***se déchire***
fait résonner sa queue à l'entour de ses flancs,	***résonner***

bat l'air qui n'en peut mais;	*bat*
et sa fureur extrême le fatigue,	*fatigue*
l'abat:	*abat*
le voilà sur les dents.	*voilà*
— L'insecte du combat se retire avec gloire;	*se retire*
comme il sonna la charge,	*sonna*
il sonne la victoire,	*sonne*
va partout l'annoncer,	*annoncer*
et rencontre en chemin l'embuscade d'une araignée;	*rencontre*
il y rencontre aussi sa fin.	*rencontre*
— Quelle chose par là nous peut être enseignée?	*enseignée*
J'en vois deux:	*vois*
dont l'une est que	*l'une est*
entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les plus petits;	*à craindre*
l'autre, que	*l'autre est*
aux grands périls tel a pu se soustraire	*se soustraire*
qui périt pour la moindre affaire.	*périt*

Die art und weise der verarbeitung dieser beiden litterarischen serienstücke wird im II. teile (*Die methode Gouin in der praxis*) behandelt werden.

(Fortsetzung folgt.)

Quedlinburg. R. Kron.

BERICHTE.

DER FRANZÖSISCHE FERIENKURS ZU FRANKFURT A./M. IM JANUAR 1895.

Glücklicher hätte die ortswahl für die abhaltung eines neusprachlichen kursus im westen der monarchie nicht getroffen werden können. Nicht nur, dass das hochentwickelte schulwesen der alten freien reichsstadt, ihr kühnes voranschreiten auf der bahn der reform, den teilnehmern von vornherein eine fülle von anregungen auf dem schultechnischen und pädagogischen gebiete sicherte: der lebendige anteil, den man in den weitesten kreisen der frankfurter bürgerschaft an wissenschaftlichen bestrebungen nimmt, war in reichem masse auch dem kursus zugute gekommen und hatte das offiziöse programm desselben nach der wissenschaftlichen, künstlerischen und geselligen seite in einer weise erweitert, die dem einzelnen nicht mehr zeit liess, alles zu bewältigen.

Nicht einmal anführen kann ich hier alles; doch muss ich in erster linie des tiefeindrucksvollen besuches in der taubstummenanstalt gedenken, wo es uns vergönnt war, den altmeister der taubstummenpädagogik, herrn oberlehrer Vatter, in seinem kreise wirken zu sehen. Einen grösseren triumph der phonetischen wissenschaft hat keiner aus der zahlreichen zuhörerschar je erlebt. Was hätte überzeugender ihren hohen wert für die menschheit zu sinnen und gemüte führen können, als diese unglücklichen, die, unfähig, den eigenen laut mit dem ohre aufzufassen, instand gesetzt waren, durch das gesprochene wort mit der aussenwelt zu verkehren, ja deren leistungen im sprechen sich so hoch gesteigert erwiesen, dass sie den *Erlkönig* in sinngemässer und klar artikulirter deklamation zu gehör brachten. Nicht übergehen darf ich ferner den fesselnden, mit zahlreichen versuchen ausgestatteten vortrag, den herr professor König über „physikalische untersuchung der menschlichen stimme“ in den räumen der physikalischen gesellschaft hielt; ebensowenig das entgegenkommen seitens der leitungen des stadttheaters und des opernhauses, die zu nicht weniger als fünf Molièrevorstellungen und einer festoper (*Armida*) eingeladen hatten.

Den glanzpunkt des, wie es unter Walters führung nicht anders sein nte, regen kollegialen lebens bildete das stiftungsfest des vereins demischer lehrer, dem man zu ehren der fremden gäste in rede und , zumal in einer glänzenden bierzeitung, das gepräge des reformleri-en neuphilologentums gegeben hatte.

Das grösste verdienst um den kursus muss jedoch unter den seiner gabe fernerstehenden dem freien deutschen hochstift zugesprochen den. Seinem grundsatze getreu, jung-wissenschaftliche bestrebungen kräftig zu unterstützen, hat es der leitung des kurses einen namhaften betrag beigesteuert, durch den es erst möglich wurde, einmal die zahl vorträge zu erhöhen, sodann eine grössere anzahl von frankfurter egen und kolleginnen zur teilnahme an demselben zu entsenden. Dem sitzenden des akademischen gesamtausschusses des hochstifts, herrn fessor dr. Valentin, gebührt für sein der sache zugewandtes thatkräftiges resse noch ganz besonders der dank der kursusteilnehmer.

Im ganzen hatten sich 35 kollegen aus den fünf provinzen, 31 aus akfurt und 12 damen zusammengefunden. Zur leitung der übungszirkel en 1 dame und 8 herren französischer herkunft berufen; die gesamt-ung lag in den händen der herren direktor Walter und professor mont, denen es unter schwierigen vorbedingungen — zeit und geld en knapp zugemessen — gelungen ist, einen meisterhaften arbeitsplan ande zu bringen.

In der feierlichen eröffnungssitzung, die am 3. januar in der aula der terschule stattfand, verbreitete sich direktor Walter über die aufgabe, ein elftägiger kursus zu erfüllen berufen sein kann. Nicht einen ersatz den unter allen umständen notwendigen aufenthalt im auslande vermag u bieten, nur zur vorbereitung auf einen solchen kann er dienen, wohl in denen, die bereits im auslande waren, das draussen erworbene neu ben. Dringend erging dabei, namentlich unter dem hinweise auf das ild der französischen unterrichtsverwaltung, die mahnung an das isterium, den lehrern der neueren sprachen reichlicher als bisher die el zu diesem wesentlichen teile ihrer ausbildung zu gewähren. Wir tsche wiegen uns zu gern in dem bewusstsein von der vortrefflichkeit res schulwesens, und doch haben wir mit dem auslande einen ernsten kampf gerade auf dem felde des sprachunterrichts zu bestehen.

Nicht ohne vorherige gründliche phonetische schulung darf die reise h Frankreich oder England angetreten werden. Zur erwerbung einer hen mittel und wege anzugeben, ist daher in die aufgabe des kurses egriffen. Schliesslich soll derselbe eine unmittelbare beziehung auf das errichtsverfahren erhalten: den teilnehmern wird daher gelegenheit ge-en, dem unterrichte an den frankfurter reformschulen beizuwohnen und e daselbst angestellten beobachtungen zur allgemeinen gegenseitigen sprache zu bringen. Demselben zwecke soll eine ausstellung von schauungs- und lehrmitteln dienen, auf die ich meinerseits nur flüchtig gehen kann.

Der hauptbestandteil des von oberlehrer Banner (Frankfurt) zusammengestellten anschauungsmaterials rührte aus der sammlung des herrn professors Scheffler (Dresden) her, welche derselbe bereits auf dem karlsruher neuphilologentag vorgeführt und nun für den frankfurter ferienkursus bereitwilligst zur verfügung gestellt hatte. Allen teilnehmern ist durch diese ausstellung eine grosse anregung und belehrung geboten worden: sie hat uns zugleich gezeigt, wie viel sich auf diesem so wichtigen gebiete zur belebung und förderung des unterrichts thun lässt. Herrn professor Scheffler aber gebührt unser aller herzlichster dank. Die anordnung von schulausgaben hatten direktor Dörr und oberlehrer Junker (Bockenheim) übernommen. Von einer grossen zahl von deutschen, einigen französischen und einem englischen verleger war eine ansehnliche zahl von werken kostenlos eingesandt worden, die fortan ein dauerndes besitztum des ferienkursus bilden werden. Trotz ihrer reichhaltigkeit und trotz ihrer von vornherein geplanten beschränkung auf die zeit nach 1815 ist diese sammlung natürlicherweise weit davon entfernt, auch nur in ihrem engen rahmen vollzählig zu sein. Es wäre zu wünschen, dass diese schon jetzt stattliche sammlung für spätere kurse eine geeignete erweiterung fände. Die dritte sammlung bestand im wesentlichen aus dem umfangreichen privatbesitz der herren direktor Walter und oberlehrer Hauschild (Frankfurt): die übersichtliche zusammenstellung war das verdienst des letzteren. Sie umfasste neben einer nahezu vollständigen darbietung aller auf die neusprachliche reform bezüglichen streitschriften und des phonetischen rüstzeuges namentlich unterrichtsmittel in reichem masse. Zu einer vertiefung in den wert und inhalt des gebotenen, die mich zur abgabe eines urteils berechtigte, habe ich bei bestem willen die zeit nicht erübrigen können; da indessen die ausstellung noch über die gesetzliche dauer des kurses hinaus geöffnet geblieben ist, so darf ich hoffen, aus der feder eines besser unterrichteten hierin ergänzt zu werden. Bemerkt sei, dass die zahl der von den verlegern dem kursus zur verfügung gestellten bücher sich auf etwa 600 beläuft, welche zunächst den frankfurter kollegen dauernd zugänglich gemacht werden und in entsprechender erweiterung künftigen kursen zu gute kommen sollen.

Kurz fassen darf ich mich gleichfalls bezüglich der vorlesungen über phonetik, zu deren veranstaltung die herren professoren Victor-Marburg und Förster-Bonn sich in der dankenswertesten weise hatten bereit finden lassen. Beide wollten hauptsächlich uneingeweihte mit dem wesen der gefürchteten schwarzkunst vertraut machen. Professor Vietor las zweistündig unter anlehnung an seine schrift über aussprache des deutschen im hinblick auf die aneignung der französischen aussprache. Dabei berücksichtigte er gemäss der zusammensetzung des kurses, vorwiegend das mitteldeutsche. In einer dritten stunde liess er die erklärung von modellen und apparaten zur veranschaulichung der sprachwerkzeuge und lautlichen vorgänge folgen (Gezeigt wurden folgende modelle: der senkrechte durchschnitt des kopfes ein vergrösserter zerlegbarer kehlkopf, ein kehlkopf in natürlicher grösse

mit abnehmbarer zunge und senkrecht zerlegbar, sämtlich aus der Rammé-schen kunstanstalt in Hamburg, ein künstlicher gaumen aus hartgummi und ein vom universitäts-mechaniker Albrecht in Tübingen verfertigter Grützner-Mareyscher apparat). Mit spannung und lebhaftem beifall wurden mitteilungen über die wissenschaftlichen ergebnisse seiner untersuchungen mittels der Mareyschen trommel in verbindung mit dem kymographion entgegengenommen, wie die versammlung es sich denn nicht nehmen liess, professor Vietor, dem gelehrten und dem bahnbrecher der reform, zum schlusse eine stürmische huldigung zu bereiten.

Professor Förster gab in fünf stunden zunächst eine einleitung über das wesen der phonetik und ihre bedeutung für die spracherlernung, insbesondere über die stellung, die ihr im klassenunterrichte zukommt. So sehr er einerseits die notwendigkeit hervorhob, mit der lautlichen schulung bereits in der vorschule zu beginnen, warnte er andrerseits davor, die phonetik im lehrplane zum selbstzwecke zu erheben. Sie ist in der schule nicht hausfrau, sondern dienende magd. Daher wolle man nicht zuviel beibringen, keine lautphysiologischen einleitungen geben, nicht mit vokalsystemen hantiren, vor allem nie vergessen, dass die phonetik allein es nicht thut, sondern dass die glückliche imitation, die freilich der phonetisch geschulte lehrer mit leichterer mühe erreichen wird, die hauptsache bleibt.

Man nehme es von vorherein nicht zu ängstlich, lasse die schüler beim einzellautiren ruhig übertreiben, das zusammenhängende sprechen beseitigt die übertreibung von selbst. Zum kapitel lautschrift bemerkte der vortragende, dass er bei seinen umfragen immer diejenigen lehrer als ihre anhänger kennen gelernt habe, die sie mit pädagogischem geschick betreiben, als ihre gegner immer nur solche, die sie noch nicht erprobt haben. Jedenfalls treibe man nicht lautschrift und historische orthographie zu gleicher zeit, sondern lasse diese auf jene folgen. — Nach einem kurzen überblick über die geschichte der phonetik ging er sodann, teilweise an Passy: *Sons du français* anknüpfend, auf die französische elementarphonetik ein, entwickelte die laute, die gesetze der lautdauer, der silbentrennung, der assimilation, des satztones und der bindung immer im hinblicke auf die ergebnisse der historischen grammatischen forschung und die erfordernisse der schulpraxis, und lieferte auf grund seiner untersuchungen mittels der phonetischen apparate den nachweis, dass die phonetik die erlernung des französischen nicht erschwere, sondern vereinfache, insofern sie mit mancherlei wust der grammatiken (z. b. vokal- und konsonantenlängen) aufräumt.

Für übung im mündlichen gebrauch der französischen sprache war in ausgiebiger weise gesorgt. Täglich war gelegenheit geboten, mustergiltiges französisch zu hören. An erster stelle muss hier herr universitätslektor Gauthey des Gouttes (Kiel) genannt werden, der in litterar- und kulturgeschichtlichen vorträgen, besonders aber in vier deklamationssitzungen, seinen zuhörern weit über das sprachliche vorbild hinaus einen künstlerischen

genuss der erlesensten art bot. Ich teile das programm der letzten sitzung mit: *La Chèvre de M. Seguin*, A. Daudet: *La Nuit de Mai*, A. de Musset *Tartuffe* I, 5. 6; *La Bénédiction*, F. Coppée; *La Mule du Pape*, A. Daudet: *Un Monsieur en habit noir, comédie en un acte*, A. Dreyfus. Professor Caumont gab in zwei vorträgen eine gediegene charakteristik der poesie des 19. jahrhunderts nach ihren formen und ihrem dichterischen gehalte; die herren Tissot und Cointot behandelten in lehrreicher und interessanter weise, der eine *L'enseignement secondaire en France*,[1] der andere *La vie du paysan au sud-ouest de la France*.

Ausserdem waren die sämtlichen französischen damen und herren liebenswürdig genug, täglich vor dem eintritte in die übungszirkel französische texte vorzulesen: es wurden beispielsweise die vier akte von *Mademoiselle de la Seiglière* bei verteilten rollen zu gehör gebracht.

Die übungszirkel, jedesmal zu 7 bis 9 mitgliedern unter der leitung je eines franzosen, sind allgemein als eine höchst dankenswerte einrichtung empfunden worden. Sie waren darauf angelegt, dem einzelnen zum freien mündlichen gebrauch der französischen sprache anregung und anleitung zu geben, teils gesprächsweise, teils in kleineren vorträgen, die sich auf die angehörten vorlesungen, die theatervorstellungen, reisen und andere unmittelbare erlebnisse bezogen; ab und zu wurde ein bild zur beschreibung vorgelegt. Zugleich aber kam es zur lebhaften erörterung von fragen über aussprache, grammatisches und phraseologisches, die ein jeder entweder aus dem eigenen unterrichte mitbrachte, oder die sich ihm im laufe der frankfurter tage beim verkehr mit den ausländern aufgedrängt hatten. Unter den täglich vorgenommenen leseübungen waren diejenigen besonders fruchtbar, deren grundlage Passysche texte bildeten. Der lesende war der französische leiter des zirkels selbst. Doch las er oder trug auswendig nicht den lautschriftlichen text vor, sondern ohne kenntnisnahme von demselben eine umschrift in die gewöhnliche orthographie, die aus dem kreise der zuhörer angefertigt war. Letztere konnten sich nun, indem sie die bei Passy vorgezeichnete sprachweise mit der angehörten verglichen, leicht davon überzeugen, wie dieselbe an adel hinter derjenigen zurückbleibt, die dem gebildeten franzosen geläufig ist. Selbstverständlich sollte damit vor der beschäftigung mit den Passyschen lauttexten nicht gewarnt werden; die vertiefung in dieselben wurde vielmehr als eine treffliche vorbereitung auf den mündlichen verkehr mit ausländern und als ein schätzenswertes ersatzmittel dafür von Walter und professor Förster allen fachgenossen eingeschärft und für den *Maître Phonétique* kräftig geworben.

Die übung im mündlichen gebrauche des französischen blieb nicht auf die übungszirkel beschränkt; sie wurde tagsüber und während der abendlichen gemütlichen zusammenkünfte unter teilnahme der allzeit bereiten französischen herren fleissig weiter betrieben. Hier lösten sich die zungen zur französischen rede (dem *discours bachique*, einer errungenschaft der frankfurter tage, wurde eifrig gehuldigt), nicht minder fand der französisch

[1] Der vortrag kommt in den *N. Spr.* zum abdruck.

gesang seine pflege. Die damen, welche sich im hörsal in die arbeit des berufes mit uns teilten, versagten den geselligen abenden ihre teilnahme nicht und trugen zur bereicherung derselben kollegialisch das ihre bei. Die seele aber dieses geistgewürzten, kollegial herzlichen und frohen treibens war der unermüdliche Walter.

Ehe ich nunmehr die eindrücke wiedergebe, welche ich aus dem klassenunterrichte an den verschiedenen reformschulen in Frankfurt und Bockenheim davongetragen habe, halte ich für nötig, zu bemerken, dass ich mit unfertigem urteil über die neue methode die reise nach Frankfurt in der hoffnung angetreten habe, auf manche mir noch offene frage daselbst die antwort zu finden. Des weiteren schicke ich voraus, dass ich in meinem urteile über die einzelnen stunden, insofern dieselben zur parade vorbereitet waren oder nicht, mit den übrigen kollegen, die denselben unterrichte beiwohnten, übereinstimme, und dass ich in meinem berichte diesem umstande gewissenhaft rechnung getragen habe. Der lehrplan der reformschule ist bisher in den drei unteren klassen durchgeführt; ich habe an zwei anstalten dem französischen unterricht in VI, V und IV beigewohnt, dem englischen an einer dritten in U III und an einer vierten in O III und U II. Dazu kommt als im vordertreffen die sexta der musterschule, welche Walter in 3 stunden dem gesamten kursus vorführte.

Ob nun eine klasse seit weihnachten von ihrem lehrer durch ein paar stunden wieder in zug gebracht worden war, oder ob sie denselben zugleich mit den fremden gästen zum erstenmale wieder sah, so dass ihre kenntnisse in stärkerem masse der auffrischung bedurften, ob bereits durchgenommenes wiederholt oder zu neuem fortgeschritten wurde, das endergebnis war für mich in jedem falle das gleiche: ein siegreiches bestehen nicht etwa nur dieses oder jenes lehrers, sondern *der methode.* Wo geringere leistungen vorlagen, da bewies der gang der stunde, dass gegen die methode gesündigt war.

Das trat klar in bezug auf die aussprache hervor. Wo die lauttafel reichliche verwertung fand, bei vorkommenden fehlern sofort stramme lautliche schulung einsetzte, da verleugneten die schüler, wenn sie französisch sprachen, ihre frankfurter herkunft gänzlich; zudem hatte der lehrer nie einen aussprachfehler selbst zu verbessern, vielmehr wurde der verstoss schon von den sextanern selbst herausgehört, an der lauttafel nachgewiesen und richtig gestellt. Welche arbeit damit geleistet war, das bewiesen die greuel der lautbildung und des satztones da, wo die lauttafel mehr eine dekoration des schulzimmers bildete und das einüben der laute mit den einzelnen und im chore auch nur gelegentlich und dann mit nachsicht betrieben wurde. In quarta, und zwar gerade einer solchen klasse, die erst seit einem vierteljahre vertretungsweise in der hand eines probekandidaten war, lasen die schüler und sprachen überraschend fliessend und korrekt. Auch hier wurde die lauttafel wenig benutzt, aber deshalb, weil sie entbehrlich geworden war. Gesungen wurde in allen klassen und mit lust, an der einen anstalt trug sogar der gesamte schülerchor deutsche, französische und englische lieder vor. Erfreuliches kam allerdings nur

dort zutage, wo sonst auch strenge lautliche zucht gehandhabt wurde. Die vorzüge und nachteile des gesanges als eines mittels der lautlichen schulung hatte professor Förster berührt und gezeigt, wie derselbe einerseits die klare artikulation fördern kann, andrerseits aber dem satztone abbruch thut. Da war es denn interessant zu hören, wie die sextaner ein liedchen *(A Paris, à Paris)* vortrugen, dessen melodie Walter selbst so erfunden hatte, dass der rhythmus sich mit dem französischen satztone deckte. Walter lehrte seine sextaner den anfang eines neuen liedes derart, dass er auf das zeilenweise vor- und nachsprechen nebst der erklärung jedesmal sofort die einübung der sangesweise folgen liess. Das in der einen stunde gewonnene sass am folgenden tage sprachlich durchaus fest.

Durch alle klassen gleichmässig überzeugend waren die erfolge des imitativen und anschauungsverfahrens hinsichtlich des mündlichen ausdrucks. Die feuerprobe bestanden Walters sextaner, über welche sämtliche franzosen geschickt wurden. Die kinder fassten die frage schlagfertig auf und standen unbefangen rede und antwort. Nicht anders erging es in der englischen anfängerklasse, die auf alle fragen aus dem zuhörerkreise sich nicht minder gerüstet erwies als auf die des eigenen lehrers. Für die improvisirte besprechung einer bildertafel (der australiergruppe aus der Lehmannschen sammlung) bedurfte es in der englischen O III nur geringer zuthaten seitens des lehrers. Das fortschreiten im lektürepensum konnte in der französischen quarta, sowie in der englischen O III und II so gehandhabt werden, dass das verständnis des neugelesenen ohne zuhilfenahme des deutschen gesprächsweise vermittelt und kontrollirt wurde, beispielsweise auch, und zwar schon in V im französischen, bei geschlossenen büchern, indem der lehrer das neue lesestück satzweise vorlas und gleich französisch besprach. Die englische O III war im stande, eine französisc vorgetragene ihr unbekannte erzählung englisch mit befriedigender glätt wiederzugeben. Der wortschatz der schüler war sehr beträchtlich und liess die segnungen des sprachbetriebs unter steter berücksichtigung des logische zusammenhangs erkennen. Wo den schülern der sinn einer vokabel zunächs dunkel war, kam ihnen die erinnerung an eine stelle, wo sie dasselbe wor in anderem zusammenhange kennen gelernt hatten, spontan und rasc zuhilfe, und das in auffallend häufiger wiederkehr. Daher waren sie auc um die beibringung von beispielsätzen zu einem oder dem anderen gram matischen falle nie verlegen. In der bereits wegen ihrer glänzenden aus sprache hervorgehobenen quarta kam bei der besprechung der wandkart von Frankreich und anderer realien ein geradezu erstaunlicher reichtu an vokabeln und idiomatischen wendungen zutage; ich glaube, während d ganzen stunde fiel nicht ein einziges deutsches wort. Öfter ist es m aufgefallen, dass knaben verschiedener klassen, die gelegentlich deutsc angeredet wurden, französisch antworteten. Gelesen war reichlich un gründlich.

Gleich günstiges lässt sich vom freien schriftlichen ausdruck d schüler in der fremden sprache berichten. Bereits die quintaner ein

stalt, deren zöglinge mir den eindruck nur mässiger begabung machten, ferten an der wandtafel ansprechende zusammenhängende schilderungen ach den Hölzelschen bildern, in den englischen klassen kam es bis zu harakterbildern, die aus dem lesestoffe zusammengetragen waren, und ich üge ausdrücklich hinzu, dass weit mehr angeschrieben wurde, als in den wenigen tagen seit weihnachten *ad hoc* hätte eingepaukt werden können. Die tafel wurde überhaupt ausgiebig benutzt, bis zu vier schülern waren an derselben gleichzeitig beschäftigt, sodass der stoff zur gemeinsamen besprechung von schreibfehlern während der stunden nicht ausging.

Es waren durchaus nicht immer sprachgenies, die an der tafel arbeiteten, und doch darf man behaupten, dass zum mindesten nicht mehr fehler unterliefen als bei der alten methode auch. Im gegenteil, die mancherlei freien ausarbeitungen in den heften, welche teils auslagen, teils in einer durch Walters liebenswürdiges entgegenkommen besonders anberaumten sitzung herumgingen, schlugen in bezug auf orthographische korrektheit die extemporalien und exerzitien der übersetzungsmethode. Nach allem, was ich gesehen habe, ist mir der beweis erbracht, dass der weg vom laute zur schrift vor dem umgekehrten den vorzug verdient. Wie oft haben nicht die schüler eine neue vokabel, die ihnen vorgesprochen war und die sie lautirt hatten, nach analogen bildungen richtig buchstabirt. In der erwähnten sitzung gab Walter eingehende erläuterungen zur methode der schriftlichen arbeiten. Da er zugleich einen aufsatz über denselben gegenstand für die *N. Spr.* in aussicht stellte,[1] so darf ich mir füglich versagen, hier des näheren darüber zu berichten.

Über das grammatische verständnis unter den schülern masse ich mir kein urteil an, weil ich glaube, dass ein solches jedesmal nur durch längere persönliche fühlung mit den einzelnen klassen zu gewinnen ist. Immerhin darf ich feststellen, dass die klassen mit einer einzigen ausnahme keineswegs durch grammatische fehler auffielen, weder beim schreiben noch beim sprechen. Beeinflussung durch das deutsche war am wenigsten zu spüren; fehler gegen die wortstellung kamen kaum vor, und gerade mit diesen hat man sich bei der übersetzungsmethode sattsam herumzuschlagen. Die sextaner beherrschten eine menge von sogenannten regelmässigen und unregelmässigen verben, soweit deren tempora für den beschreibenden gang des unterrichts in betracht kommen, dazu die possessiv- und die personalpronomina durch alle kasus mit souveräner sicherheit; wo sonst formen gepaukt wurden, fielen die antworten schlagfertig und richtig. In der einen quinta wurden die verbalformen sehr zweckmässig nur im zusammenhange ganz kurzer, der umgangssprache entlehnter sätze abgefragt. Merkbare unsicherheit herrschte unter den sextanern bezüglich des geschlechtes der substantive, höher hinauf legte sich dieselbe jedoch vollkommen; in quarta sind mir nur zwei fälle derart aufgestossen (der schwerere *le prison*, der

---

[1] Siehe *N. Spr.* II, s. 437—42.

andre bei einem geographischen namen, ich glaube *la Rhône*). Obgleich gerade in sexta, die durchweg als vorklasse behandelt wird, der grammatische lehrstoff auf das allergeringste mass beschränkt ist, zeigten sich die knaben mit einer menge von sprachlichen erscheinungen vertraut, die nach dem lehrgange älteren stiles erst um jahr und tag später zum erstenmale erwähnt werden. Als beispiel hebe ich hervor die verbindung von *aller* und *venir* mit infinitiven in den verschiedenen aussageformen, die nach meinen bisherigen erfahrungen weit hinauf verwirrung in den köpfen anzustiften pflegt. Hier ergab sich die sache zwanglos und sicher durch die anwendung auf unmittelbare vorgänge im klassenzimmer. Ich habe das mittel seitdem im eigenen unterricht bewährt erfunden. Meine sprachlich nicht eben talentirten obertertianer werfen die formen von *to lie* und *to lay* nicht mehr durcheinander, seitdem ich sie einmal dazu gebracht habe, das hinlegen des bleistiftes auf das pult, das liegenlassen desselben u. s. w. durch die verschiedenen zeit- und aussageformen mit dem englischen ausdrucke satzweise zu begleiten. Früher wollte der immer aufs neue wiederholte hinweis auf die verwandtschaft der beiden verben mit dem deutschen schwachen und starken verbum für die dauer nichts fruchten; warum es jetzt besser geht, ist mir klar: weil formenableiten und formenpauken für den jungen im grunde etwas langweiliges ist, es ihn dagegen mit freude an der eigenen leistung erfüllt, wenn er die dinge und vorgänge, die er vor augen hat, frischweg in der fremden sprache zu benennen und zu deuten versteht. Seine teilnahme ist in ganz anderm masse lebendig. Sobald es mir gelegentlich beifiel, zu erläuterung einer stelle des französischen schriftstellers in der nämlichen obertertia das Lehmannsche bild einer mittelalterlichen stadt zuhilfe zu nehmen und daran anknüpfend eine schilderung des marktplatzes aus den knaben herauszufragen, war ihre begierde, mehr davon zu lernen, derart geweckt, dass ich beim besten oder vielmehr schlechtesten willen dem drucke, den sie nun ihrerseits auf mich ausübten, nicht hätte widerstehen können. In den pausen finde ich sie jetzt öfter um das bild gedrängt, und selbst der trägste entzieht sich dem neubelebten wissensdrange nicht. So, scheint mir, dürstet die jugend nach dem lebendigen betriebe, dessen ihre glücklichen frankfurter kameraden so voll teilhaftig sind. Welche freudigkeit strahlte nicht von der schar zumal der anfänger auf die zuhörer aus, und wie gänzlich undenkbar ist es, dass so ein sextaner sein französisch unter thränen lernt, nach dem beispiel manches andern armen schluckers, der sich aus bedrucktem papier mühsam sein latein zusammenstoppelt: „Wenn du in der jugend emsig und betriebsam gewesen wärest und immer die tugend geliebt hättest, so würdest du jetzt im greisenalter nicht elend sein“ — und wie all die schönen sätze erbaulich lauten.

So stand freilich und naturgemäss während der frankfurter tage die formale seite des unterrichts ausschliesslich auf der tagesordnung. Um so wärmer und dankbarer soll es anerkannt sein, dass der meister der methode, Walter selbst, es in den einleitungen zu seinen musterlektionen sich nicht

ıen liess, den idealen zielen des jugendunterrichts einmal kräftig und rücklich das wort zu reden. Ist doch gerade er nach seinem innersten der berufenste dazu, die reformbewegung gegen den vorwurf zu ver-:n, als gehe sie in realienkram und mundfertigkeit auf und entschlage der verpflichtung der gesamterziehung, verstandesurteil, gemüt und ıheitssinn in den jungen geistern zu erwecken und zu entwickeln.

In ähnlichem sinne nahm der direktor des reformgymnasiums, Reinhardt, ıbschiedsabende das wort. Er stellte die innere verwandtschaft fest, zwischen den humanistischen und den neusprachlichen studien obwalte, berief sich darauf, dass es das nämliche schönheitsbedürfnis sei, welches lten und neuen zeiten den germanen in die sonnigen romanischen er gelockt habe. Die jugend möge immerhin zuerst des wohllautes der zösischen sprache froh werden, um sich darnach desto leichter darein inden, dass die sprache Zizeros ein nicht minder flüssiges idiom ge-en sei als ihre tochtersprachen.

Ob die reformmethode es durch ihre erfolge an der frankfurter jugend ig gebracht hat, den einen oder andern ihrer gegner sich zum freund anhänger zu gewinnen, kann ich nicht wissen. Mit grossem eifer trat :nfalls gelegentlich der allgemeinen aussprache über methodische fragen kollege für den älteren lehrgang ein. Wenn ich mich recht erinnere, irchtete er von dem modernen betriebe hauptsächlich einbusse an der :schen durchbildung des verstandes. Eine derartige auffassung wies im fe der verhandlung Walter zurück; er zeigte, wie die imitative methode dem entgegengesetzten, natürlicheren wege zu demselben ziele gram-ischer klarheit führe wie die konstruktive, indem sie dem lernenden rst möglichst viel von der lebendigen sprache zueigne und ihn hinter-in dahin bringe, den angesammelten sprachstoff nach grammatischen egorien zu sichten.

Ebenso entschieden wandte derselbe sich gegen eine forderung aus dem ise der anwesenden, die im examen verlangte schriftliche übersetzung dem deutschen unter den zielen der neuen methode mitgelten zu lassen, st unter der vom antragsteller hinzugefügten beschränkung, dass beim rsetzen in der klasse unter keinen umständen der deutsche text laut relesen werden dürfe. Über dem pauken des übersetzens gehe nach ıer erfahrung die übung im imitativen freien ausdrucke verloren,[1] ausser-ı stehe erfahrungsmässig fest, dass die schüler, wenn sie aus dem tschen übersetzen, schlaffer aussprechen (was auch von teilnehmern des ses beim hospitiren bemerkt worden ist). Etwas anderes sei es um die fremdsprachliche wiedergabe eines in deutscher sprache vorgetragenen ımmenhängenden stoffes. Die neue methode habe sich bislang ohne

[1] Walter gab gelegentlich das urteil zum besten, welches ein engländer eine längere übersetzungsarbeit aus dem deutschen ins englische :: *grammatically right, but we don't say so.* Vgl. *N. Spr.* II, s. 437.

schwierigkeit mit der examenforderung abgefunden; es könne unter um-
ständen genügen, wenn die schüler die übung im übersetzen eine reihe von
wochen vor der prüfung beginnen. Sein eigener wunsch sei freilich, es
möchte wenigstens denjenigen anstalten, welche die neue methode pflegen,
gestattet sein, in der schlussprüfung statt der übersetzung eine freie arbeit
einzusetzen. Dagegen erhob sich der einwand, eine solche ungleichmässig-
keit unter den anstalten müsse notwendig diejenigen schüler schädigen,
welche vor der abschlussprüfung genötigt seien, die schule zu wechseln.
Schliesslich verneinte die mehrheit der versammlung die anfrage des vor-
sitzenden (Dörr), ob eine beschlussfassung über den gegenstand beliebt
werde.[1] Einstimmig wurde dagegen die notwendigkeit einer herabminderung
der korrekturenlast anerkannt. Hinzufügen will ich gleich hier, dass die
in diesen blättern bereits aufgestellte forderung, dem neusprachler müsse
der lehrplan seiner schule die möglichkeit lassen, sich in eine der beiden
fremdsprachen vorzugsweise zu vertiefen, allgemein billigung fand.[2]

Die frage der übersetzung aus der fremden sprache ins deutsche wurde
gestreift. Walter wollte die übertragung ins deutsche nur als hilfsmittel
für das verständnis im anfangsunterrichte zulassen, späterhin aber und zwar
auch in den oberen klassen so weit als möglich beschränkt wissen. Von
anderer seite wurde der bildende wert einer sinngetreuen und geschmack-
vollen übertragung in die muttersprache besonders betont.

Kühn regte die lektürefrage an, begrüsste die darauf bezug nehmende
koblenzer verfügung[3] vom sommer vorigen jahres und vertrat im übrigen

---

[1] Anders in Karlsruhe. Vgl. *N. Spr.* II, s. 165—77.

[2] Die notwendigkeit einer herabminderung der stundenzahl für schüler
wie für lehrer, und insbesondere für die neusprachler wird von sachver-
ständigen immer mehr erkannt. Die in Karlsruhe eingesetzte kommission
wird hierzu in Hamburg bestimmte vorschläge machen. *D. red.*

[3] Die verfügung (datirt vom 12. juni 1894) ist zwar schon im vorigen
jahrgange d. zs. (II, s. 573—5) mitgeteilt, doch seien die folgenden gesichts-
punkte hier wiederholt:

1. Der geschichtlichen lektüre gebührt ein breiter raum; grundsätzlich
soll in französischer sprache nur französische und in englischer sprache
nur englische geschichte gelesen werden, unter bevorzugung freilich solcher
perioden, die für die allgemeingeschichte Europas besonders bedeutungsvoll
sind. Allzu abstrakte (wie Guizot, *Histoire de la Civilisation en Europe*)
sowie einseitig oder romanhaft gefärbte darstellungen (wie Thiers' *Napoléon
à St. Hélène* und Lamartines *Procès et mort de Louis XVI*) sind zu
meiden, dagegen gute biographien, auch Mignets *Vie de Franklin* oder
Guizots *Étude sur Washington* noch immer zulässig.

2. Unter der erzählungslitteratur bleibt nur eine ganz beschränkte zahl
von werken übrig, die den bildungszwecken unserer höheren lehranstalten
wirklich zu dienen vermag.

n standpunkt, den er in der karlsruher reformsitzung eingenommen hatte, it erfolg. Die versammlung war einmütig in dem beschlusse, dass in dem erfahrenen zustande der neusprachlichen lektüre auf unseren höheren chulen wandel eintreten müsse, und einige der anwesenden erklärten sich bereit, an dem Müllerschen unternehmen der aufstellung eines kanons mitthätig zu sein.

Den beschluss bildeten die ausführungen Walters über anfragen, die inbetreff des propädeutischen französischen unterrichts in sexta an ihn ergingen. Dieselben hier im einzelnen wiederzugeben, kann ich mich darum enthalten, weil das wesentliche davon den lesern dieser zeitschrift, namentlich der karlsruher berichte, bekannt ist, und weil, wie bereits (s. 43) erwähnt, ein aufsatz Walters in aussicht steht. Die versammlung nahm nahezu einstimmig folgende these an:

„Das erste jahr im neusprachlichen unterricht ist ein propädeutisches jahr (s. Münch, *Zur förderung* etc.), in dem *lautliche schulung* die hauptsache bildet, während die grammatik auf ein minimum zu beschränken ist. Der stoff zu den lautlichen übungen wird am besten so gewählt, dass er dem alter der schüler entspricht und sie möglichst viel mit dem leben und den sitten der betreffenden völker bekannt macht."

Vor dem eintritt in die besprechung des methodischen hatte professor Caumont einen umfang- und inhaltreichen fragebogen über einzelheiten der französischen aussprache erledigt.

Wie ersichtlich, waren die elf tage mit arbeit reichlich ausgefüllt, dermassen, dass eine herabminderung der ansprüche an die leistungsfähigkeit der teilnehmer für künftige fälle als dringend wünschenswert erachtet wurde. Dass trotzdem keine erschlaffung eintrat, beweist, welcher anteil dem unternehmen von vornherein entgegenkam, und in welch hohem grade es den veranstaltern gelungen ist, diese anteilnahme rege zu halten und zu steigern. Die stimmung war von anfang bis zu ende gehoben, und alles dazu angethan, einen jeden in seiner berufstüchtigkeit und auch seiner

---

3. Strenge auswahl nach pädagogischen gesichtspunkten ist auch unter den prosalustspielen zu treffen, die teils sittlich nicht ohne anstoss sind, teils einen veraltenden typus darstellen, teils mehr für den gereiften kenner des lebens als für die jugend wertvoll sind. Von lustspielen in versen sollen nur solche Molières gelesen werden, unter allen umständen eine der grossen charakterkomödien (*Femmes Savantes, Misanthrope* und etwa *Bourgeois Gentilhomme*). Von den klassischen tragödien genügt eine für jede schülergeneration.

4. An realanstalten ist es wünschenswert, dass ein teil der lektüre aus dem gebiete der naturwissenschaft, technik, landes- und gesellschaftskunde gewählt werde, doch ohne einseitige betonung. Der lektüreplan muss sich immer im hinblick auf eine jedesmalige schülergeneration zu einem ganzen gestalten.

berufsfreudigkeit zu fördern und zu stärken. So bedeutet diese erste tagung des frankfurter ferienkurses ein vollkommenes gelingen und einen nicht eben leichten wettkampf für die tagungen der zukunft. Mögen über ihnen ebenso freundliche sterne walten.

Düren. R. WÄHMER.

BESPRECHUNGEN.

JOHAN STORM, *Englische Philologie.* 2te, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte auflage. Bd. I, *Die lebende sprache*: abteilung 1, *Phonetik und aussprache.* Leipzig, Reisland 1892. M. 9,—.

(First Notice.)

It is now about fourteen years since the first edition of the *Englische Philologie* was presented to the world, and its sterling merits have long been so acknowledged that a warm welcome was already assured to its revised and much enlarged successor. Not only is the reader sure beforehand that he cannot fail to learn much from so accomplished an Anglist as Prof. Storm, but in the present instalment he feels that there is a distinct advantage in having the phonetics of the living language approached and appreciated from the Scandinavian point of view. This applies not only to that part of the work which is directly devoted to English pronunciation, but to the much larger portion which treats of Phonetics in general. For the book consists of an introduction (pp. 1—34), a chapter on general phonetics (pp. 35—353), a chapter on English pronunciation (pp. 353—474) and ten pages of *Nachträge.* The reader will hence readily understand why questions of general phonetics occupy so large a space in this review of a work on *English* philology.

Among many weighty remarks which go to form the Introduction, none are more so than those (p. 17) concerning national and other subjective elements in the apprehension of speech-sounds. The practice of one's native language creates for every speaker a certain range both of abilities and of disabilities. Every speaker has a wondrously keen ear for those elements of speech which are common in his own language. It is to this doubtless that we owe Prof. Storm's masterly and hitherto-unapproached treatment of *tone* in speech. To this, too, is probably owing his keen ear for those obscurer vowels which are found intervening between the typical European *i, e, a, o, u,* and which are so plentifully represented in the Scandinavian languages. In this connection a question arises which this book does not specifically answer. It would be interesting to know whether, to Prof. Storm's ear, those five vowel-types have that cardinal distinctness which is elsewhere felt, and which I certainly feel myself, although my native vowel-system is only a degree less removed from them than Prof. Storm's.

But, in the ordinary speaker, these special ranges of keenness of ear re only gained at the expense of special ranges of dullness. The Frenchman has difficulty in apprehending any obscure vowels except those of the front-round series: the Englishman apprehends keenly many obscure vowels, but *not* these: the German is often practically deaf to the difference between a voiced and a voiceless consonant. These disabilities persist in some degree even after the most careful phonetic study and training: the ablest phonetician can never, without studying the impressions of foreign observers, succeed in separating his impressions of what is normal in language generally from those of what is normal in his own speech. Prof. Storm is therefore rightly careful to discriminate his authorities upon this principle, and is fully justified in adducing personal facts for the elucidation of their dicta.

The long chapter on general phonetics exceeds in length most, if not all, separate treatises on that subject. Yet it is not itself a treatise, but rather a series of recensions of all the most considerable works upon phonetics which have appeared during the past generation. It is true that the author does not confine himself to a mere exposition of his authorities, but subjects them, one and all, to the most fearless criticism, and frequently enriches his comments with original observations of the highest value: but he nowhere offers us a connected view of phonetic phenomena such as could be called a treatise. The various topics of such a treatise are all treated in some place, (and some of them in several places), of this long chapter; but the reader who wishes to know what Prof. Storm has said on any given topic will need the frequent aid of the index and table of contents which are to be contained in the second part of this volume. Let us hope that the indexing will be well done. It ought to be very ample, and ought to index every phenomenon from two different points of view, first, under its proper head as a phonetic phenomenon, and then under the particular languages in which it is exemplified. Thus only can the immense store of fact and criticism contained in this chapter be made readily available to the phonetic student.

Prof. Storm has long been a devoted student and distinguished worker in phonetics. He has read with critical appreciation each new work, and almost each edition of each work, as it has appeared: and to those who already know the outlines of the subject, there could be no more competent or more delightful guide. The always critical attitude of the writer lends a controversial interest to his pages, and leads us with lively interest through the history of modern phonetics into the thick of its present enterprises and controversies.

This mode of treatment is not quite free, however, from some objections. It seems, for example, to be sometimes rather unjust to the authors whose works are criticised and expounded. An author wishes, of course, to be judged chiefly by his latest work. If he publishes several editions of one work, he regards the last as superseding and, in points of divergence,

abrogating, there mainder. But Prof. Storm has learned to know most of these works in their first edition. His criticisms are therefore directed primarily to the crudest form of the book, and only glance at the later editions in those parts where there are conspicuous additions or alterations. Thus, in his recension of Sievers (p. 54—91) there are 27 pages on his first edition (*Lautphysiologie*), 7 pages on his second edition (*Phonetik*), and 3 pages only on his third. The author would probably have wished these proportions to be reversed.

A similar effect is produced in the recensions of some old authorities, such as Bernhardt Schmitz, Brücke and Rumpelt. Prof. Storm's criticisms are never unjust in themselves, but it hardly seems necessary to criticise works which have not been re-edited for 25 years with the same severity as if they had but just issued from the press, and to be very careful to signalize errors which are now no longer likely to mislead. One would have preferred to have been merely told, in these cases, what services each author rendered in his day to English philology and to phonetics, and to have let his errors sleep.

Every author whose works Prof. Storm examines furnishes him with topics of discursive comment. These topics arise, of course, in no regular order, and they frequently arise a second or a third time in some other part of the book. It will perhaps be best here to follow the same fortuitous order, except in the latter class of cases.

The recension of Sievers gives ground for several very interesting discussions. Prof. Storm is hardly less at home in French than in English phonetics; and his first considerable digressions contain an able treatment of the French nasal vowels and an examination of the phonetic reasons of the change from *al, el* to *au, eu* in Old French. Here also, more than anywhere else, Prof. Storm discourses on the phonetic nature of the various consonants. This he does with lucidity and with the amplest knowledge of what has been already written on the subject: and it is not his fault if the treatment of the consonants seems to the present writer to be deficient on the acoustic side. His handling is always progressive and stimulating, and it is chiefly through the perusal of this portion of Prof. Storm's book that his reviewer has been led to take up the consonants first in the continuation of his acoustic papers in the *Phonetische Studien*.

Sievers defines voiceless English *th* as interdental, and Storm so far agrees with him as to say (p. 69) that the interdental *th* is not infrequent. This is not my experience. I have observed the interdental *th* in foreigners, in children and in teachers teaching, but hardly at all in the ordinary speech of adult English people. I have already pointed out, in the conte[xt] of the passage (*Phon. Stud.* IV. 114) which Prof. Storm quotes from m[e], the reason why *th* is protruded in such cases as those just mentioned. [It] is because this form of the *th* articulation is the easiest both to learn a[nd] [te]ach. But when the sound is fully acquired, the tongue rarely, if ev[er], [goes] beyond the points of the upper teeth. It must be admitted,

ourse, that when the tongue is in this position, its tip is often a little in advance of the *lower* tooth-rim, so that a smart blow under the chin causes the tongue to be bitten. This is the basis of a common practical joke among English children. But I do not think the term *interdental* or *protruded* can be fairly applied to a position which does not extend outside *both* rows of teeth.

Sweet says (*Handbook*, p. 38) that the most distinct variety (of hard *th*) is formed by pressing the tip of the tongue against the back of the teeth, and allowing the breath to hiss through the interstices of the teeth. This describes exactly my own articulation of the sound. But in some people there are hardly any interstices between the teeth; and I found, on stopping the interstices between my own, that the tongue-tip advanced from its previous invisible position to one which was externally visible, though not protruded. Further observation shewed that people with closely set teeth generally articulate their *th* in this way; the breath then hisses out between the tongue and the teeth, instead of through the vertical fissures between the teeth. But both of these articulations repose upon the same acoustic principles. *Th* shares with *f* the characteristic that its narrowest point of constriction must open *immediately* into the external air. If there are dental interstices, unimpeded by the upper lip, they form an appropriate exit: but if not, the tongue must advance until an exit is created at the very rim of the teeth.

The difference between *th* and *f* will be fully treated in my next article in the *Phonetische Studien*: but I may state generally that the timbre of *th* is that of an oral tube converging gradually to a narrow frictional exit, whilst the timbre of *f* is that of a relatively wide oral tube narrowing suddenly at exit to a frictional slit.

Practical linguists will note with satisfaction and profit the description (p. 69—73) of the minute national differences of *s* and *š* and their voiced counterparts *z* and *ž*. The somewhat retracted articulation of all these sounds (especially *š* and *ž*) in English is due, I think, to the relative inaction of the lips. We never protrude an *š*, as in German; and we are therefore obliged to rectify the proportions of the configuration by shifting the constriction a little further back.

On pp. 72—3 Prof. Storm brings into view the fact that both he and Sievers consider that an essential feature in the articulation of *š* is the formation of a resonant *kesselraum* in the mouth: but Sievers assigns this function to the cavity in front of the *š* constriction, and Storm to that behind! This seems rather contradictory; but the truth is that there is some ground for both opinions. The possession of a fore-cavity of some kind is quite indispensable, not only to *š* and *ž*, but also to *s* and *z*. But the office of this cavity is not to produce a resonance of its own, but rather to reinforce certain elements in the resonance which is poured from the inner cavity, and to damp the remainder. This doctrine and its consequences will also be further treated in *Phon. Stud.*

As to the stopped consonants Prof. Storm makes numerous va discriminations (see not only this recension of Sievers, but also th Lenz, Jespersen, Kingsley, &c.), but it results from his method tha part of a subject is sometimes treated with great skill whilst another which may be more fundamental, remains untouched. If a given que is not raised by the authors reviewed, or at any rate is not raised in a way as to move Prof. Storm to comment, it sometimes seems to altogether out of the purview of his book, leaving a *lacuna* which reader is not always able consistently to fill up. The practical linguist recognize in the present case the excellence of Prof. Storm's discriminati between various current types of consonantal stop: but when the criti reader proceeds to ask, What is a consonantal stop?, it is not easy frame an answer, even after comparing all the passages involved: becau the absence of any thorough examination of this general question has le to some laxity in the language in which the particular facts are conveyed

When I read, for example, about the "totally unaspirated *tenues* o the Slavs" (p. 85), I know perfectly well what is practically meant, but I am tempted at the same time to enquire, Can a *tenuis* ever be totally unaspirated? Physically speaking, a *tenuis* is the sound of sudden stoppage and (or) release of strong breath at a given point in the voice-channel. That breath is an aspiration. It may be exceedingly brief. It may be too brief to be heard as a separate breathy sound: but it is the essential on- or off-glide of the consonant, and without it there is no *tenuis*. There lurks therefore in the term "totally unaspirated tenues" a certain amount of self-contradiction.

On p. 87—8 and again on p. 307—8 Prof. Storm notices the problem of *doubleness* in consonants. The important distinction between a long and a double consonant is always kept in view, but I do not think the difference which exists between stops and continuants in this respect is anywhere specifically brought out. A continuant can be indefinitely lengthened without being made double: the sensation of doubleness is only created by a reinforcement of stress. But a stop cannot be much lengthened without becoming double. For it is then apprehended no longer as one swift whole, but as a recognisable succession of three elements, a stoppage, a pause and a release; and the ear accepts the stoppage and release as the two halves of a doubled consonant, although they are in fact gliding sounds which, although very similar in nature, glide in exactly opposite directions. But in practice mere lengthening is not the sole device by which the sensation of doubleness is created in stops. It is also created by throwing a new stress on the release, as compared with the closure. Prof. Storm's examples, Swed. *fatta*, and Ital. *fatta*, drawn from Jespersen, are here very much in point.

As to the supposed vulgar pronunciation of Eng. *þ* and *đ* as *tþ* and *dđ*, alleged by Brücke and almost confirmed by Sievers, but denied implicitly by Storm and explicitly by Sweet, I think it does exist as a vulgar

Irish pronunciation. Sweet says "never heard *by* Englishmen": if he had said "*from* Englishmen," I should quite agree.

Prof. Storm rightly discards Sweet's ***cheek-rounding***, both as a term and as a fact, but he contends for the existence of ***back-rounding***, i. e. a rounding of the passage between the tongue-back and the ***velum***. I cannot quite subscribe to Prof. Storm's description of this "round, narrow opening" (p. 90). The narrower the velar opening is, the further it generally is from being round. But I do recognize that in these narrowest positions the organs do all they can to keep the passage as tubular as possible. Hence the hollowing of the back of the tongue, as described by Prof. Storm, which prevents the orifice from being a mere slit, but only goes a short way towards making it ***round***.

Prof. Storm desiderates examples of this process. I think one is to be found in Fr. *u* (*ou* in Fr. spelling). The condition of the production of this very perfect, high-pitched *u* is the formation, in the velar region, of the longest and narrowest passage that the organs will admit, without sensible friction. The more this passage can be "rounded," the more can its calibre be reduced without arousing these frictional noises. Hence, in this case, rounding; or rather, the effort to round.

That this rounding can partly replace lip-rounding is put forward by Prof. Storm as a supposition only. This is just: for it is only true in some cases. The relation of the oral and velar orifices is a much more complicated one than that of mere mutual supplementation: and it would be a gross error to suppose that a given increase of "back" rounding can compensate a given decrease of lip-rounding, except perhaps in accidental cases.

It is one advantage of Prof. Storm's method that the reader not only learns what he himself thinks about a given subject, but also what many others think. On the vexed question, What is a syllable?, I do not gather clearly what Prof. Storm thinks. He seems to me to be pulling to pieces on p. 102 the expressions which he has himself adopted on p. 91. It is one of the risks of a method which is essentially critical, to forget what oneself has said: and it betokens a very firm grasp of his own views of the subject that, with a rare exception like this, Prof. Storm's are so uniformly consistent with themselves. But there is a good statement of Sievers' doctrine of the nature of a syllable (p. 90—91) and its defence by Jespersen (p. 307), as well as Techmer's analogous but not quite identical views (p. 273). From these the reader will gather most of that which has been best said on the subject.

At this point the recension of Sievers, the most important in the volume, concludes. I purpose dealing with the rest of the *Allgemeine Phonetik* in another notice, and the *Englische Aussprache* in a third.

Liverpool. R. J. LLOYD.

VERMISCHTES.

ZU DEN VERHANDLUNGEN DES SECHSTEN NEUPHILOLOGENTAGES.

In den diesjährigen[1] verhandlungen des neuphilologen-vereins[2] ist ein reichhaltiges programm zur sprache gekommen. Vertreter der neuen lehrmethode haben, zum teil ausführlich, über einzelne zweige des unterrichtsbetriebes auf grund persönlicher erfahrungen berichtet, so prof. Scheffler (Dresden) über lektüre und bild, prof. Müller (Mannheim) über den französischen unterricht am deutschen gymnasium, direktor Walter (Frankfurt a. M.) über schriftliche arbeiten im fremdsprachlichen unterricht.

Nach der warmen befürwortung der reform durch prof. Förster (Bonn) und der annahme der betreffenden thesen zu urteilen, war der verlauf der verhandlungen der weiteren entwickelung der neuen methode günstig. Man hat sich indessen nicht verhehlt, dass der erfolgreichen durchführung der als richtig erkannten grundsätze noch ganz erhebliche schwierigkeiten im wege stehen. Prof. Förster hat dieselben in seiner rede treffend und klar hervorgehoben, und man hat einen ausschuss gewählt, dem ausser prof. Förster prof. Victor (Marburg), die direktoren Fetter (Wien) und Walter (Frankfurt a. M.), sowie oberlehrer Banner (Frankfurt a. M.) angehören, um die einzelnen punkte näher zu prüfen und der nächsten versammlung praktische vorschläge zur abhilfe zu machen. Bei der bedeutung der für die fernere gedeihliche entwickelung des neusprachlichen unterrichts an den höheren schulen ausserordentlich wichtigen fragen ist es lebhaft zu bedauern, dass die diesjährige versammlung nicht beschlossen hat, wenigstens um abstellung eines allseitig als solchen anerkannten hauptübelstandes, der *überbürdung der neusprachler im lehramt*, bei den vorgesetzten schulbehörden sofort vorstellig zu werden. Hier thut abhilfe am dringendsten not, da die zustände, welche heute bestehen, unhaltbar sind und jeglichen fortschritt hemmen.

Wie prof. Förster näher ausführt,[3] ist zunächst die *vorbereitung*, welch die *schule* für das studium der neueren sprachen an der universität gewähr unzureichend.[4] — Sodann wird im preussischen *prüfungsreglement* wissen schaftlich von den kandidaten für *eine* moderne sprache mindestens ebenso viel verlangt wie für das lateinische oder griechische; ausserdem aber d fähigkeit des mündlichen gebrauchs der sprache, und zwar nicht blo grammatische korrektheit, sondern auch vertrautheit mit dem sprachschat

---

[1] Der 1894 geschriebene aufsatz konnte leider erst hier platz finde
D. red.

[2] Vergl. den stenographischen bericht und den abdruck der verträ in dieser zeitschrift II, 3 und 4.

[3] A. a. o. II, 3, s. 181 ff.

[4] Man vergl. dazu auch den vortrag von prof. Müller (Mannheim).

der eigentümlichkeit des ausdrucks:[1] „Dies bildet ein *plus* allen andern ern gegenüber! Der kandidat des französischen und englischen hat *dreimal* so viel zu leisten als jeder andere." — Endlich ist ein längerer *nthalt im ausland* für den zukünftigen lehrer der neueren sprachen dässlich!

Prof. Förster fordert daher:

1. eine bessere vorbereitung durch die schule;
2. nur *ein* hauptfach für den neusprachler;
3. an stelle des probejahres einen entsprechenden aufenthalt im ausland.

Direktor Fetter (Wien) konnte hierzu bemerken, dass in *Österreich* on jetzt *nur* EIN *hauptfach* verlangt werde!

„Im *lehramt* ist der neusprachler mit so vielen korrekturen belastet, s er schier verzweifeln könnte" — und nun stellt die reformmethode ch die betonung freier schriftlicher arbeiten[2] wiederum erheblich höhere orderungen an die leistungsfähigkeit des lehrers! — Ferner muss der sprachler „den praktischen gebrauch der sprache, der beim altphilologen tfällt, mit allen mitteln ohne unterbrechung zu erhalten suchen: er muss zeit zu zeit immer wieder ins *ausland* gehen, um seine aussprache frischen zu können." Deshalb fordert prof. Förster:

1. Entlastung der neusprachler durch einschränkung der korrekturen und herabsetzung der wöchentlichen stundenzahl.
2. Bewilligung von urlaub und reisestipendien.

Fassen wir die einzelnen punkte etwas näher ins auge!

Was zunächst die *vorbereitung* für das studium der neueren sprachen ch die schule betrifft, so dürfte eine besserung schwerlich vor der einrung eines gemeinsamen unterbaus an sämtlichen höheren lehranstalten französisch als erster fremdsprache und ausreichender stundenzahl zu arten sein. Welch buntes durcheinander mit bezug auf die dem franschen an den gymnasien der verschiedenen deutschen einzelstaaten ewiesenen stundenzahl — in Bayern wöchentlich 10, in Preussen 19, lessen 23 — heute besteht, hat prof. Müller in dem eingangs erwähnten rage ausführlich angegeben. — Prof. Förster rügt auch, dass, trotz egenstehender bestimmungen, an einer zahl preussischer gymnasien französische unterricht immer noch von lehrern erteilt werde, die nicht esitz einer entsprechenden lehrbefähigung seien und oft genug gegen n willen zur erteilung dieses unterrichts gezwungen würden. — Ausser den neueren sprachen auf dem preussischen gymnasium zugeteilten reichenden stundenzahl ist die bestimmung der lehrpläne vom jahre , nach welcher auf der oberstufe nur übersetzungen aus dem franschen anzufertigen sind, und die art der vorgeschriebenen abschluss-

[1] *Ordnung der prüfung für das lehramt an höheren schulen* vom bruar 1887, § 14, 3c. § 15, 2.

[2] Vergl. die durch die versammlung angenommenen thesen a. a. o. II, 3, 6.

und reifeprüfungen der aneignung der sprache seitens der schüler kei
wegs förderlich.[1]

Die gründe, welche prof. Förster dafür anführt, dass in zukunft
dem neusprachler im staatsexamen nur *ein* hauptfach verlangt werde,
so einleuchtend, dass die regirung der notwendigkeit einer änderung
diesbezüglichen bestimmungen sich ferner nicht wird verschliessen kör
Ebensowenig kann die forderung, dass an stelle des probejahres ein
sprechender aufenthalt im ausland zu treten habe, auf widerspruch sto
zumal den kandidaten in dem seminarjahr hinlänglich gelegenheit zu
tischen lehrversuchen gegeben werden kann, und die behörde ihnen
jetzt, auf besonderen antrag, einen teil des probejahres zum zwecke
aufenthalts im ausland erlässt.

Von ganz hervorragender bedeutung sind die bemerkungen Förste
den anforderungen, die das *lehramt* an den neusprachler stellt, zum
ihre vollste bestätigung in den wahrnehmungen finden, die jeder lehre
neueren sprachen täglich und stündlich an sich selbst macht, die aber l
nur in vereinzelten fällen ausgesprochen worden sind. Sie wurden denn
nach dem stenographischen bericht, mit ungeteiltem beifall seitens de
wesenden aufgenommen, und es muss die gesamte neusprachliche lehrer
mit genugthuung erfüllen, dass endlich einmal die bestehenden augenfä
missstände öffentlich anerkannt und zur sprache gebracht worden sin

Geradezu unbegreiflich erscheint es, wenn, nach einführung der
lehrpläne, durch welche an die *intensität des unterrichts* und mit der
an die *leistungsfähigkeit des lehrers* erheblich höhere anforderungen g
werden, die lehrziele höher gesteckt, dabei aber die den einzelnen fä
zugemessene stundenzahl herabgesetzt und die häusliche arbeit der s
eingeschränkt worden ist, die behörde die stunden der lehrer, durch s
forderung der maximalstundenzahl als allgemeine regel, ***erhöht, und
erhöht,*** trotzdem die von seiner majestät dem kaiser eigens zum z
sorgfältiger prüfung wichtiger schulfragen nach Berlin einberufene
schulkonferenz sich für *herabsetzung* derselben ausgesprochen hatte!
gesehen von allem andern, muss diese massregel schon allein vom
schaftlichen standpunkte aus aufs schärfste verurteilt werden, weil da
die dauer der leistungsfähigkeit des lehrermaterials bedeutend ve
wird, nicht zu reden von den mannigfachen, durch erkrankung und
laubungen, namentlich von neusprachlichen lehrern, bedingten vertret
die schon jetzt in grösserem umfange erforderlich werden und stör
den unterrichtsbetrieb eingreifen. Und dabei ist überfluss an lehrk
vorhanden! Müssen doch die kandidaten, nach den neuesten statist
berechnungen, einschliesslich des seminar- und probejahres, durchschn

[1] Vergl. hierzu, wie auch zu dem folgenden, den vortrag von dr. B
*Die neuesten strömungen auf dem gebiete der modernen philologie u
sich daraus ergebende reform von studium und vorbildung* a. a. o.
s. 211 ff.

fast neun jahre warten, bis sie überhaupt angestellt werden können. Allenthalben herrscht in den beteiligten kreisen eine gedrückte und niedergeschlagene stimmung, und dass dadurch die freudigkeit des berufs und, in natürlicher folge, die gedeihliche einwirkung auf die erziehung und ausbildung der jugend, dieses kostbarsten gutes des vaterlandes, erheblich geschädigt wird, leuchtet ein. Die im vergleich zu anderen ressorts geringen mehrausgaben, welche durch eine angemessene vermehrung der lehrkräfte dem staate und den gemeinden erwachsen, können nicht ins gewicht fallen gegenüber den schweren schädigungen, die unser höheres schulwesen unter den jetzigen verhältnissen notwendig erleiden muss.

Die überbürdung der neusprachlichen lehrer besteht teils in der *korrekturlast*, teils in der von ihnen geforderten hohen *stundenzahl*.

Dr. *Hummel* (Magdeburg) gibt in der diesjährigen juli-nummer der *Blätter für höheres schulwesen* auf grund genauer notizen, die er sich im laufe der letzten jahre gemacht hat, eine schilderung seiner korrekturarbeit, die ein grelles licht auf die anforderungen wirft, welche man heutzutage an den lehrer der neueren sprachen zu stellen pflegt und deshalb wohl verdient, in ihrer ausführlichkeit auch weiteren kreisen zugänglich gemacht zu werden. Es heisst dort s. 93 ff.: „In nr. 36 und 37 des *Pädagogischen Wochenblatts* hat ein kollege einen ausserordentlich beachtenswerthen aufsatz über die korrekturlast der gymnasiallehrer veröffentlicht und damit die erörterung einer frage angeregt, die im interesse nicht etwa bloss der lehrer, sondern auch der schüler und der schule im allgemeinen einmal gründlich durchgesprochen werden sollte! Er betont mit recht, dass dabei statt vager, abstrakter redensarten konkrete zahlen geboten werden müssen, und wünscht am schlusse seines artikels, dass auch für die andern lehrgegenstände, welche korrekturen erfordern, womöglich von verschiedenen seiten, analoge zusammenstellungen gemacht werden möchten. Neben dem altphilologen und dem lehrer des deutschen hat wohl der *vertreter der neueren sprachen* die grösste korrekturlast, weil seine fächer mit geringerer stundenzahl bedacht sind, er also, um seine pflichtstundenzahl zu erreichen, in einer grösseren anzahl klassen unterrichten muss.“ — Dem klassischen philologen stehen für seine fächer am gymnasium 7 und 8, mindestens aber 6 stunden wöchentlich zur verfügung, dem neusprachler zum teil nur 2 oder 3. — Dr. Hummel berechnet nun [1] nach einem durchschnitt von drei jahren (1891—1894) für seine korrektur auf das jahr 2962 schriftliche arbeiten (exerzitien, extemporalien und diktate) und 297 französische aufsätze mit einer korrekturzeit von 438 stunden. Dabei sind für die schriftlichen arbeiten durchschnittlich nur 4 minuten, für die aufsätze 30—60 minuten angesetzt, eine zeit, mit der die mehrzahl der kollegen, namentlich für die arbeiten der oberstufe und die aufsätze, indes wohl kaum auskommen dürften. Freilich ist dr. Hummel in der glücklichen lage, von sich sagen zu können: „Ich stehe im besten mannesalter, bin gesund und kräftig und

[1] A. a. o. s. 95.

bis jetzt noch im vollbesitz meiner, wie ich glaube, reichlich normalen arbeitskraft, arbeite also unter den *günstigsten bedingungen*;" — „aber dennoch," fährt er fort, „erdrückt mich die korrekturlast beinahe!"

Zu den bisherigen fremdsprachlichen korrekturen treten neuerdings nun noch — an manchen anstalten wenigstens — die s. 66 der lehrpläne und lehraufgaben erwähnten klassenarbeiten über durchgenommene abschnitte aus dem deutschen, *den fremdsprachen*, der geschichte und erdkunde, sowie den naturwissenschaften hinzu, die in quarta beginnen und sich bis in die oberstufe fortsetzen sollen. Die zeit, welche zur anfertigung dieser arbeiten verwandt wird, ist verschieden — an der einen anstalt begnügt man sich mit 20 minuten, an der andern ist aber jedesmal eine volle stunde dafür angesetzt; a. a. o. werden diese arbeiten als *kürzere* bezeichnet, die eine ergänzung der andern schriftlichen arbeiten im deutschen bilden sollen. Für den lehrer, zumal den mit seinen 5—6 korrekturen ohnedies überbürdeten neusprachler, führen sie, namentlich im letzten falle, zu einer neuen, *ganz erheblichen* mehrbelastung! Die klasse zu durchschnittlich 30 schülern gerechnet, ergibt, bei einem neusprachlichen unterricht in 5—6 klassen, wenn in jedem fache im tertial *eine* derartige extra-klassenarbeit geschrieben wird, ein plus von 150—180, im jahre 450—540 arbeiten, die, je nachdem, mehr oder weniger den charakter deutscher aufsätze tragen, sich vor diesen meist nur durch flüchtigkeit auszeichnen und von fehlern wimmeln! — „Und nun vergegenwärtige man sich, was das amt sonst für anforderungen an uns stellt!" — sagt dr. Hummel an einer andern stelle —: „Ausser dem unterricht die gewissenhafte vorbereitung dazu, die für die oberen klassen besonders zeitraubend ist; die allgemeinen und die fachkonferenzen (die bekanntlich in den letzten jahren besonders zahlreich gewesen sind), sowie etwaige referate dazu; die zensurenkonferenzen und dazu gehörige arbeiten, reden zu schulfesten u. s. w. Von der verbleibenden zeit geht ein beträchtlicher teil durch springstunden und die wege vom hause nach der schule verloren. Auch die familie erhebt berechtigte ansprüche, die rücksicht auf die eigene gesundheit macht spaziergänge notwendig, endlich soll die geselligkeit noch gepflegt werden; denn man ist sozusagen doch auch ein mensch! In der nun verbleibenden mussezeit (!) möchte man seiner wissenschaft und seiner fortbildung leben. Eitle hoffnung! Trotzdem ich recht wenig zeit auf solche allotria wie geselligkeit und dergl. verwende und auch keinerlei zeitraubende nebenbeschäftigungen treibe, zehrt die geisttötende korrekturarbeit fast meine gesamte freie zeit auf. Ich kann mich zu meinem lebhaften bedauern gar nicht am öffentlichen leben beteiligen, wozu ich doch nicht bloss das recht, sondern wohl auch in manchen fällen die pflicht hätte; seit jahren komme ich zu keiner selbständigen wissenschaftlichen arbeit mehr; nicht einmal soviel zusammenhängende mussezeit habe ich, um ein grösseres buch ordentlich durchzustudiren, das muss ich mir für die ferien aufsparen, die doch eigentlich zur erholung da sein sollen. Ich muss mich darauf beschränken, mich durch die fachzeitschriften im zusammenhange mit der wissenschaft zu

erhalten. Dass man durch solche übermässige belastung mit zum teil geisttötender, zum teil wieder scharfe anspannung der geisteskräfte (aufsätze!) fordernder korrekturarbeit vorzeitig abgestumpft wird und dann die *qualität des unterrichts* darunter leiden muss, ist wohl zweifellos. — Und wozu ich das alles hier vorbringe? Nicht etwa, um mich als besonderes opferlamm hinzustellen und bedauern zu lassen, weit entfernt! Denn ich weiss, dass alle meine neuphilologischen fachkollegen, soweit meine beobachtung reicht, sich in derselben oder doch in einer ähnlichen lage befinden!“

Zu der *korrekturlast* kommt die art des *mündlichen betriebes* des neusprachlichen unterrichts, wie sie in den neuen lehrplänen gefordert wird. Ein fachgenosse spricht sich in nr. 39 des *Pädagogischen Wochenblatts für den akademisch gebildeten lehrerstand Deutschlands* s. 308 f. folgendermassen darüber aus: „Man begleite mich vorab in den *anfangsunterricht*. Kein mensch, ausser uns lehrern der neueren sprachen, kann sich vorstellen, welche unendliche, unsägliche schwierigkeiten sich dem entgegentürmen, der selbst eine gute aussprache des französischen und englischen hat und sie den knaben beibringen will. Es ist, als ob das übel wüchse in der ersten zeit, und mit entzündeter kehle und bis zum tode erschöpft verlässt der das klassenzimmer, der sich seiner aufgabe *ganz* widmet. Die provinziellen und individuellen eigentümlichkeiten bilden zwischen dem zu erreichenden ziele einen damm, an dessen wegschaffung von der einen seite der schüler, von der andern seite im schweisse seines angesichtes der lehrer arbeitet. Endlich, nach harter mühe, können sich beide die hand reichen. Viele monate lang muss geschanzt werden, bis wir hierher gelangen. — Hiermit ist aber unsere arbeit nicht beendet. Immer und immer wieder stürzt das erdreich nach und behindert oder verhindert die verbindung. Nach jeden ferien, ja, ich möchte sagen nach jedem sonntage, ist wieder ein erneutes aufräumen erforderlich. So gehts quartal für quartal, jahr für jahr, ohne rast und ruh! — Nun zu den *übungen im sprechen*. Dieselben haben, so sagen die neuen lehrpläne, auf der untersten stufe, bald nach den ersten versuchen in der aussprache, zu beginnen, und den ganzen unterricht von stufe zu stufe zu begleiten. Die form dieser übungen ist wesentlich die der frage und antwort. Ein *stetes sprechen* ist demnach erforderlich, selbst, wenn im günstigsten falle die antwort sofort erfolgt; denn der unterricht wird schläfrig und ergebnislos, falls nicht frage und antwort in fluss gehalten werden. Die einzige pause in den mittleren und oberen klassen, bilden die minuten, während welcher ziemlich korrekt übersetzt wird. Ihr folgt die verbesserung, erklärung u. s. w., wie in jedem sprachlichen unterricht, an die sich dann aber ohne unterbrechung wieder die sprechübung anzuschliessen hat.“ Nach einer ganz im sinne dr. Hummels ausgeführten besprechung der *schriftlichen arbeiten* und der *vorbereitung auf den unterricht* — die durch betonung der realien besonders zeitraubend geworden ist — heisst es weiter a. a. o. s. 309: „Ich übergehe eine reihe von einzelheiten, die das arbeitspensum des lehrers der

neueren sprachen auch noch in anderer art erschweren. Das gesagte dürfte genügen, um darzuthun, dass wir viel mehr angestrengt werden als irgend einer unserer kollegen!" — Nicht unerwähnt darf übrigens bleiben, dass der neusprachler sich naturgemäss in der zeitgenössischen litteratur auf dem laufenden halten muss; er wird einige der neuesten französischen und englischen romane und sonst wichtigen litterarischen erscheinungen schon allein *des sprachlichen ausdrucks wegen* lesen müssen; denn wie will er sonst einigermassen schritt halten mit der in steter entwickelung, in beständigem flusse befindlichen sprache, die er zu unterrichten hat, und der forderung gerecht werden, moderne schriftsteller in der klasse zu lesen, wenn er sie selbst gar nicht kennt! Die alten sprachen haben ihren feststehenden gebrauch, und die in der schule behandelten schriftsteller sind stets dieselben — der klassische philologe hat sie bereits in seiner eigenen schulzeit gelesen. —

Der verfasser des oben erwähnten artikels ist nun bei der unterrichtsverteilung entsprechend berücksichtigt worden, und er ist in der glücklichen lage, sagen zu können: „Mein direktor und meine kollegen verschliessen sich dieser einsicht nicht und gewähren und gönnen mir die geringere stundenzahl, die mir aus der art meines unterrichts erwächst." Vereinzelt, und namentlich an anstalten städtischen patronats, mag ein einsichtsvoller direktor, der „die stunden seiner lehrer nicht bloss zählt, sondern sie auch wägt," ein menschliches rühren empfinden und hier und da erleichterungen gewähren, allgemein geschieht es jedenfalls nicht! — Der sechste neuphilologentag trat denn auch einstimmig für die forderung Försters und Walters [1] ein: die zahl der schriftlichen arbeiten einzuschränken und die stundenzahl der lehrer herabzusetzen. Direktor Fetter konnte wiederum berichten, dass in *Österreich* die lehrer der neueren sprachen wöchentlich nicht mehr als 17—18 stunden zu unterrichten haben, — und in *Frankreich* geben die *professeurs de langues vivantes* nur 12—15 stunden in der woche. [2] Am schlusse seiner rede führt professor Förster aus, dass für den lehrer der neueren sprachen ein öfters zu wiederholender *aufenthalt im ausland* zur notwendigkeit wird, wenn er nicht die fähigkeit einer guten aussprache und geübtheit im mündlichen gebrauch des fremden idioms mit der zeit einbüssen will. Verlangt man daher, dass der neusprachler sich auf der höhe seiner aufgaben erhalten soll, so wird man ihm auch *urlaub* und *reisestipendien* bewilligen müssen! — Fassen wir die vorstehenden ausführungen zusammen, so ergibt sich folgendes:

Die forderung einer besseren und gleichmässigeren vorbereitung für das spätere universitätsstudium der neueren sprachen durch die schule, und einer änderung der prüfungsbestimmungen für die kandidaten der neueren sprachen kann in vollem umfange naturgemäss erst bei einer demnächst

---

[1] Vergl. dazu a. a. o. s. 175.

[2] Vergl. den aufsatz von R. Meyer (Heidelberg) in dieser zeitschrift I, 1, s. 15 und I, 2, s. 131.

notwendig werdenden revision der lehrpläne vom jahre 1891, die in ihrer jetzigen fassung doch nur den ausdruck eines übergangsstadiums bilden, und der aufstellung einer neuen prüfungsordnung für das höhere lehramt, die bereits seit geraumer zeit geplant sein soll, ihre erledigung finden. Dabei ist es dringend wünschenswert, dass die verschiedenen deutschen bundesstaaten sich über gemeinsam zu treffende anordnungen einigen!

Der erlass des probejahres, bezw. der ersatz desselben durch einen entsprechenden aufenthalt im ausland, könnte sofort bewilligt werden.

Die entlastung der neusprachler im lehramt durch einschränkung der korrekturen und herabsetzung der stundenzahl ist eine so dringende und wohlbegründete forderung der gesamten neusprachlichen lehrerschaft, dass die behörde nicht umhin können wird, sich alsbald eingehend mit der frage zu beschäftigen und schleunigst abhilfe zu schaffen, wenn unser schulwesen nicht erheblichen schaden nehmen soll.

Mit der einführung der lehrpläne vom jahre 1891 hat die regirung selbst einen neuen weg betreten, die anforderungen an die methodik durch verlegung der hauptarbeit des unterrichts in die unterrichtsstunden gesteigert, dabei die stundenzahl der schüler verringert und die häusliche arbeit derselben eingeschränkt. Namentlich für den neusprachlichen unterricht sind neue normen aufgestellt worden, in denen die bestrebungen der seit dem beginn der achtziger jahre an die öffentlichkeit getretenen reformer ihren ausdruck fanden. Mit freudiger genugthuung wurde daher die neuordnung, insofern sie diesen bestrebungen rechnung trug, von der mehrzahl der neusprachler begrüsst; mit begeisterung widmete man sich der aufgabe, die theoretisch in wort und schrift vertretenen anschauungen in die praxis umzusetzen. Und wenn heute in gewissen einzelfragen, so z. b. in betreff der anwendung der lautlichen umschrift, die ansichten der fachgenossen auch noch von einander abweichen, so herrscht doch in den *wesentlichen hauptpunkten*, wie es auch die diesjährigen karlsruher verhandlungen zeigen, übereinstimmung bei den vertretern des neusprachlichen unterrichts.[1] Die grundsätze der reform — im weiteren sinne des wortes — sind gemeingut der neusprachlichen lehrerschaft geworden, die grammatisirende methode in ihrer starren einseitigkeit dürfte kaum noch einen fürsprecher finden. Damit ist aber auch die forderung einer bedeutend erhöhten kraftanstrengung an alle neusprachlichen lehrer herangetreten; ohne eine solche ist ein erspriesslicher unterricht ganz undenkbar. Will demnach der lehrer den an ihn gestellten anforderungen nachkommen, so vermag er es, selbst bei bestem willen und aufopferungsfreudiger hingabe an seinen beruf nur dann, wenn er *quantitativ in seiner arbeit entlastet wird;* andernfalls „richtet er sich zu grunde!“, wie es direktor Walter ganz richtig und mit klaren und dürren worten ausspricht[2]; in gleicher weise äussert sich professor Förster[3]:

[1] Vergl. dazu auch den bericht über die reform-sitzung des diesjährigen neuphilologentages in dieser zeitschrift II, 4.

[2] A. a. o. II, 3, s. 175.

[3] A. a. o. II, 3, s. 182.

„Ist der neusprachler, wie wir es wünschen, reformer, so wird sein amt wiederum die doppelte *geistige* und *physische* anstrengung in jeder stunde verlangen, wie bei seinen kollegen, und um so eher ist er verschlissen!"

Ohne entlastung der neusprachler im lehramt ist ferner irgend welcher fortschritt auf dem gebiete der methodischen behandlung sowie eine gedeihliche entwickelung des neusprachlichen unterrichts an unsern höheren schulen ausgeschlossen. Hier muss demnach vor allem abhilfe geschaffen werden, ehe man daran denkt, urlaub und reisestipendien, so erwünscht und berechtigt sie auch sein mögen, für die neusprachler zu beantragen. Möchten die direktoren und die departementsräte der provinzial-schulkollegien, denen die lage der dinge unmöglich fremd sein kann, die lehrer zu diesem zwecke in ihrem bemühen thatkräftig unterstützen!

Barmen. E. BERNARD.

ALT- UND NEUENGLISCH NOCH EINMAL.

Zu meiner rechnung *N. Spr.* II s. 386 äussert sich E. Kölbing *Engl. Stud.* XX s. 459 ff. Er findet es unverständlich, dass ich Shakespeare in abzug gebracht habe, und meint, mit demselben recht könnte er *Beowulf* oder Chaucer ausser rechnung lassen. Da K. sogar an meinem guten willen zu einer verständigung beinahe irre wird, muss auch ich auf die gefahr hin, mich mehrfach zu wiederholen, noch einmal auf die sache zurückkommen.

Ich ging eben *N. Spr.* I s. 499 von der bemerkung Waetzoldts (s. 33) aus, dass man die *grossen* — neuenglischen und neufranzösischen — *namen der weltlitteratur bis auf Shakespeare,* Molière, *Milton, Byron* in deutschen vorlesungsverzeichnissen oft lange vergebens suche. Ich zeigte nun durch meine statistik, dass Shakespeare von 1882 bis 1892 in der that ja 75 mal interpretirt worden sei, Byron 23 mal, Milton nur 5 mal, während *Beowulf* und Chaucer mit je 49, Cynewulf mit 14 interpretationen bedacht war; dass man Scott und Burns ebenso lange vergebens suche wie Milton, dass es mit Tennyson (8 mal interpretirt), Spenser und Marlowe (je 6 mal) nicht viel besser, mit Shelley und Thackeray (je 2 mal), Dryden, Pope, Sheridan u. a. (je 2 mal) noch schlechter bestellt sei, dass Macaulay und Dickens nur durch lektoren, Browning und Swinburne aber z. b. (beiläufig bemerkt, wie es scheint, auch Carlyle) überhaupt keine behandlung gefunden hätten. Obwohl die lektüre nicht genau bezeichneter texte (z. b. „ae. übungen") und von lesebüchern (z. b. Zupitza, Wülker), wobei die älteren perioden gewiss stärker herangezogen worden sind, ausser rechnung blieb, ergab sich für alt- und mittelenglisch die summe 120 gegen 142 für neuenglisch. Nur „der eine Shakespeare" wies eine eifrigere — aber freilich nicht ausschliesslich fachmännisch anglistische — pflege auf als *Beowulf* und Chaucer. Sah man nur von ihm, nicht etwa auch (vgl. oben) von Milton und Byron, ab, so kehrte sich das verhältnis zwischen älterem und neuerem englisch sofort zu gunsten des ersteren um (120 : 67). Das ist es, was ich in meiner

›rigen bemerkung, *N. Spr.* II s. 386, betonte. Folgert nun K. aus der ıatsache, dass „Shakespeare um 26 mal öfter interpretirt worden ist wie *'eowulf* oder Chaucer, und dass 40 mal autoren aus den ersten 50 jahren ıseres jhs. zum gegenstande der erklärung gemacht worden sind, während ıf die je 400 jährigen alt- und me. zeiträume nur 63 und 57 interpreta- ›nen fallen", gerade umgekehrt ein bedeutendes überwiegen der „klassi- hen litteratur" und der lebenden sprache im universitätsunterricht der tzten 10 jahre, so habe ich auf diese, wie *mir* scheint, „einigermassen ›dantische rechenmethode" gleichfalls schon a. a. o. erwidert. „Mit jahr- ınderten dürfen wir m. e. nicht messen: denn was will die gesamtlitteratur nes alt- oder auch me. jhs. in quantität und qualität gegen die eines der tzten jahrhunderte besagen!" Unsere ganze ae. litteratur füllt nun doch nmal nicht mehr bände als etwa die werke eines oder gar zweier modernen ie Bulwer oder Dickens. Und wie viele „grosse" alt- und me. „namen der eltlitteratur" gibt es denn neben *Beowulf* und Chaucer? Die obige liste der bergangenen aus *ne.* zeit lässt sich hingegen leicht um doppelt so viele eltbekannte namen vermehren. So fehlen beispielsweise für das 18. jh. ddison und Steele, Defoe und Swift, Richardson, Fielding, Smollet, Sterne nd Goldsmith, Thomson und Cowper, Coleridge, Southey und Wordsworth, ›n den vertretern der wissenschaftlichen prosa gar nicht zu reden! Auch ınn ich unmöglich zugeben, dass „die litteratur der *ersten* hälfte des). jhs. recht eigentlich die domäne 'der lebenden sprache'" sei: 45—95 ıhre sprach- und litteraturgeschichte lassen sich doch auch in unserm ı. nicht so ohne weiteres streichen!

Aus *diesen* erwägungen habe ich nicht umhin gekonnt, mich auf die ›ite Waetzoldts zu stellen, obwohl sich seine kritik auf die thätigkeit eines andes bezog, dem ich, sein verteidiger, wie K. sagt, selbst angehöre (aber och Waetzoldt damals auch!), ja obwohl ich mich — trotz mancher inter- retationsvorlesungen und im lektionskatalog nicht besonders angegebenen ›minarübungen aus dem modernen gebiet — von jener kritik persönlich ıitbetroffen fühlte. Dass sich Waetzoldt „bemüht" hätte, „auf ganz un- enügende information gestützt, mit höhnischen worten die leistungen" ieses „standes herabzusetzen", — diesen eindruck habe ich freilich ebenso enig gehabt, wie gewiss alle die 230 oder 240 fachgenossen, die Waetzoldts usführungen auf dem berliner neuphilologentage begeistert zustimmten. prach doch Waetzoldt nur das aus, was wir alle gefühlt und zum teil — ch z. b. zwar kurz aber bestimmt in Giessen 1885 — auch schon aus- esprochen hatten.

Was K. an gleichem orte über Kühns und Rambeaus bemerkungen agt, brauche ich hier nicht zu beantworten. Der schluss des kleinen rtikels aber wendet sich noch einmal zu mir. K. zitirt die mitteilung tambeaus, ein ihm „befreundeter fachgenosse" habe einmal „die zahllosen oktordissertationen, monographien" u. s. w., „die sich auf die mittelalter- ichen sprachstufen beziehen, einfach als — gelehrtenmakulatur" bezeichnet, nd fügt hinzu, dass ihm für herrn Rambeaus hochschätzung eines mannes

als „gelehrten“, der solche spassige urteile vorbringt, ebenso das verständnis abgehe, „wie für den standpunkt des hauptredakteurs einer wissenschaftlichen zeitschrift, der seinen mitarbeitern erlaubt, derartige äusserungen im disput mit ernsten männern ins feld zu führen“. K. übersieht, dass Rambeau selbst dieses urteil seines freundes, mit dem zusatz: „vorausgesetzt, dass es ernst war“, als „sehr radikal“ und *implicite* als „einseitig“ bezeichnet. Im übrigen habe ich keinen grund, Rambeau und den ungenannten nicht gleichfalls für ernste männer zu halten.

Schliesslich gebe ich gern der überzeugung ausdruck, dass die meinungsverschiedenheit zwischen herrn prof. K. und mir keineswegs so tiefgehend ist, wie er zu glauben scheint. Ich will hier nur auf ein gewiss bezeichnendes zusammentreffen verweisen. In demselben hefte der *Engl. Stud.*, das die seither erörterten bemerkungen enthält, bespricht K. den vortrag Breuls *The Training of Teachers of Modern Foreign Languages*. Wohl möglich, dass K., wenn er „zu einer zeit, wo man von gewisser seite so gern die historische grammatik aus dem prüfungsreglement wieder heraus reglementiren möchte“, Breuls zeugnis für „die notwendigkeit historischer sprachstudien auch für den zukünftigen lehrer“ hervorhebt, auch an unsere freilich modern, aber deshalb doch ganz gewiss nicht antihistorisch gesinnte zeitschrift gedacht hat. Wie sehr K.s gleichzeitig ausgesprochener wunsch, dass der vortrag „wohl am besten durch einen, vielleicht hier und da erweiterten separatabdruck in broschürenform allgemein zugänglich“ werden und die darin ausgesprochenen „gesunden grundsätze in England und Deutschland immer allgemeineren anklang finden“ möchten, auch der unsrige ist, geht auf das schlagendste aus der *N. Spr.* II s. 424 ff. (mit redaktioneller fussnote) und s. 585 ff. erfolgten veröffentlichung hervor.

W. V.

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Wir empfehlen wiederholt kollegen, die sich in England studien halber aufhalten wollen, das haus des herrn R. Whitby, M.A., Lewesfell, Clevedon (Somerset) in herrlicher gegend, dicht am meer, nahe bei Bristol. Herr Whitby, der M.A. von London und von Cambridge ist, leitet dort eine kleine schule und bietet kollegen, die zu ihm kommen, die freundlichste aufnahme und beste förderung.

F. DÖRR. K. KÜHN. W. VIETOR.

BERICHTIGUNG ZU BD. II, HEFT 9/10.

S. 569, z. 3 v. u. lies: M. 1.60.



Marburg (Universitäts-Buchdruckerei R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. MAI 1895. HEFT 2.

DIE METHODE GOUIN.

B) DIE GRAMMATIK.

Allgemeines.

Nach den bisherigen darlegungen könnte es scheinen, als ob die grammatik von der methode Gouin ganz und gar vernachlässigt würde. In mehreren französischen und englischen aufsätzen wird eine solche nichtachtung der grammatik dem erfinder der methode grade heraus zum vorwurf gemacht, aber ganz mit unrecht. Gouin ist keineswegs antigrammatiker, er gibt vielmehr zu, dass grammatische unterweisung nötig sei, stellt aber (s. 300) fest, dass der *bisherige* grammatische lehrbetrieb sich für die sprachliche entwickelung nicht nur *nutzlos*, sondern sogar *schädlich* erweise. Er ist der meinung, der unterricht in der grammatik sei nicht abzuschaffen, sondern *umzugestalten*.

Doch warum wirft Gouin das bisherige grammatische lehrverfahren als nutzlos, ja als schädlich über bord? Nun, auf grund des leitenden charakterzuges seiner methode, dass jede abstraktion zu meiden und stets nur anschauliches zu lehren sei. Bisher ist dieser forderung nicht genügend rechnung getragen worden. So lehren die altehrwürdigen konservativen vertreter der klassisch-grammatistischen richtung: „Eine sprache lernen heisst wörter lernen und sätze damit bilden; nun aber beruht das bilden von sätzen auf der befolgung gewisser regeln der grammatik; folglich müssen vor allem diese regeln studirt werden.“ Weniger einseitig ist das verfahren unserer neueren reformer, welche zuerst möglichst wenig grammatisches und dafür um so mehr zusammenhängenden sprachstoff mit anzuschliessenden

sprechübungen fordern; unter anlehnung an den sprachstoff wollen sie die grammatik in kleinen dosen induktiv zuführen und durch allerhand schriftliche und mündliche übungen befestigen, immerhin jedoch auf grund des herkömmlichen grammatischen einteilungs- und lehrprinzips. Zwar kommt das verfahren dieser neueren richtung den anschauungen Gouins schon ein klein wenig näher, aber es geht nicht im entferntesten in ihnen auf.

Gouin ist ein geschworener feind alles dessen, was auch nur einen schein des abstrakten an sich hat. Drum verwirft er mechanisches wörterlernen, dekliniren, konjugiren, herleiern vorgedruckter paradigmen und syntaktischer regeln, da das alles abstrakte dinge seien. Er verlangt, dass der lernende nicht an abstrakten *wörtern*, sondern an *gedankenverbindungen* mit einem *konkreten, vorstellbaren,* für das geistige auge deutlich wahrnehmbaren untergrund, also an *sätzen* der *objektiven* sprachserien, zur erkenntniss und beherrschung der grammatischen erscheinungen geführt werde. Sehen wir zu, in welcher weise Gouin seiner forderung selbst gerecht wird.

Für ihn zerfällt das studium der grammatik in drei teile, nämlich in das studium 1. des zeitworts, 2. des satzes (syntax) und 3. der modalphrasen, oder, wie wir lieber sagen möchten,[1] *studium des zeitworts, der übrigen satzbestandteile und des satzgefüges.*

1. *Zeitwort.*

Ohne jemals von der konjugation und syntax des zeitworts gehört zu haben, ist das kind im stande, sich der verbalformen sowohl hinsichtlich der formenlehre als der syntax im grossen und ganzen sprachrichtig zu bedienen. Woher diese auffällige erscheinung?

Wie bereits hervorgehoben wurde, sind die worte des sprechenlernenden kindes stets der ausdruck des äusserlich oder innerlich wahrgenommenen, des gesehenen oder empfundenen. Da nun seine frühesten wahrnehmungen stets wirkliche, konkrete fakta betreffen, so spricht das kind in demjenigen *modus*, der bei der zungenmässigen wiedergabe von wirklich erschautem zur verwendung

[1] Die Gouinschen überschriften zu 2. und 3. decken sich nicht überall mit dem inhalt der betr. kapitel.

kommt; es ist dies weder das gerundium, noch das altehrwürdige supinum, noch der gefürchtete konjunktiv, es ist der *indikativ*, die aussageform, welche das in der wirklichkeit wahrnehmbare andeutet.

Und welches *tempus* wendet das kind an? Die sogenannte *gegenwart!* Denn das kind beschäftigt sich fast ausschliesslich mit dem ihm unmittelbar gegenwärtigen, mit den jeweils auf sein „ich" einwirkenden eindrücken und wahrnehmungen; es lebt nur der gegenwart und lässt vergangenes sowie zukünftiges mit wenigen ausnahmen auf sich beruhen. Im sogenannten präsens spiegelt sich gewissermassen die ganze individualität des kindes wieder; drum ist dieses tempus von ganz besonderer bedeutung bei den grammatischen studien, es ist die eigentliche seele der konjugation.

Welches endlich ist die im kindermunde am meisten angewandte grammatische *person* des präsens? Die antwort liegt nicht fern: da das kind anfänglich noch nicht sprachlich produktiv, sondern rezeptiv ist, indem es die äusseren oder inneren wahrnehmungen auf sich wirken lässt, kann nur die *dritte person der einzahl* in frage kommen: „Titti hat ein wehweh, ist hungrig" und ähnliches. Erst später wird die erste person von ihm gebraucht werden: „Mama, ich habe e. w. . . ." Diese dritte person der einzahl des präsens kommt in der sprachentwickelung des anfängers und auch im praktischen verkehr erwachsener so unverhältnismässig häufig vor, dass Gouin dieselbe mit recht als die natürliche operationsbasis für grammatisches und praktisches sprachstudium in der überwiegenden mehrheit seiner übungsstücke anwendet.

Ohne der unten im praktischen teile zu erörternden darbietung der verbformen vorzugreifen, kann ich hier schon den allgemeinen plan für die zuführung in den wesentlichen umrissen mitteilen. Wie oben gesagt wurde, zerlegt Gouin den gesamtsprachbestand in generalserien, diese in spezialserien und die letzteren weiter in übungsstücke (satzreihen). Dementsprechend auch die konjugation, welche er als eine generalserie ansieht: die moden entsprechen den spezialserien, die zeitformen (tempora) den übungsstücken. Nun verfährt Gouin in der weise, dass er — wie bei dem oben betrachteten übungsstück vom jäger, der ein rebhuhn schiesst (seite 20) — jedes der 18—27 zeitwörter in

ein und derselben redeform, nämlich in der 3. person präsentis indikativi auftreten lässt, in jener form, die in weitaus den meisten fällen der praxis zur verwendung gelangt und daher einer ganz besonderen pflege bedarf. Indem der anfänger so von der ersten stunde an mit einer reihe von 18—27 redeformen dieser art bekannt wird, treibt und lernt er unbewusst auch grammatik; das übungsstück ist, ebenso wie alle späteren, nicht nur ein linguistisches, sondern zugleich auch ein *grammatisches*. Nachdem die 3. person fester geistiger besitz der schüler geworden ist, wird dasselbe übungsstück in die 1. person der einzahl übertragen, in einer anderen stunde in die 2. person der einzahl und so weiter nach festem plan, bis sämtliche personen des präsens geübt sind. Dies dürfte die lehraufgabe der ersten unterrichtswoche sein. Späterhin werden die anderen zeitformen in gleicher weise — stets unter jedesmaliger behandlung nur *einer* person durchs ganze stück — eingeübt.

Doch wie steht's mit den *unregelmässigen* zeitwörtern? Sie sind in gleicher weise wie die regelmässigen zu lehren. Jedes übungsstück wird ihrer mehrere enthalten, und nach Gouins erfahrungen (s. 286) sind dieselben infolge der von der regelmässigen abweichenden form für den lernenden besonders auffällig und interessant, indem sie der eintönigkeit entgegenwirken, welche den stücken anhaften würde, wenn ausschliesslich regelmässige verben — gehören doch über fünf sechstel derselben zur sogenannten *-er*-konjugation! — verwendet würden. Sie heben sich von der masse der gleichförmigen zeitwörter ab wie das schwarze von dem weissen und graben sich mit fast unauslöschlichen zügen ins schülergedächtnis ein. So wenigstens meint Gouin. Um aber den erfolg durchaus sicherzustellen, hat Gouin überdies noch eine anleitung zur systematischen erlernung der (deutschen) unregelmässigen zeitwörter veröffentlicht.[1] Dort ordnet er die 220 unregelmässigen zeitwörter in 11 gruppen zu durchschnittlich 20 verben an; jede gruppe kennzeichnet sich durch die beiden üblichen merkmale: 1. den stammvokal der „einfachen vergangenheit“ und 2. den vokal des partizips der ver-

[1] *Traité pratique des verbes irréguliers allemands.* Paris, Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, 1891, 1 vol. in 8°, XIV, 48 et XI pages. Prix 2 fr. 50.

gangenheit. Innerhalb der 11 gruppen, deren jede eine druckseite einnimmt, sind die zeitwörter zu je fünfen vereinigt. Jedem zeitwort ist ein satz aus den bereits erlernten serienstücken beigegeben, der die erinnerung an dieselben wieder auffrischt. Im übrigen erfolgt die verarbeitung dieser verbenexerzitien in derselben weise, wie die der objektiven satzreihen (vgl. unten II. teil). Die anleitung ist für die siebente unterrichtswoche bestimmt und nicht ohne geschick gemacht, aber die ausgestorbenen, seltenen, fehlerhaften formen der verben und die druckfehler, sowie das deutsch des anhangs (s. I—XI) — *là-dessus, il faut tirer l'échelle; je la tire!*

Das soeben geschilderte verfahren des verabfolgens der verbalformen nach den personen hat mehrere schätzenswerte vorzüge vor der auch noch bei uns üblichen lehrweise. Diese vorzüge sind:

1. Der schüler übt die konjugation nicht an abstrakten, unvorstellbaren, willkürlich zusammengefügten wortverbindungen, sondern an bereits erlernten ganzen sätzen, deren inhalt die lebendige, thatsächlich wahrnehmbare wirklichkeit wiederspiegelt, also auf eine weise, die sich an das von der natur gegebene vorbild anlehnt.

2. Eine überbürdung mit grammatischem lernstoff ist ausgeschlossen: der geist des schülers ist in dem ganzen übungsstücke mit nur *einer* form beschäftigt und läuft nicht gefahr, in dem labyrinth der gesamten konjugation sich zu verirren; schrittweise, aber streng methodisch, wird der lernende mit den verschiedenen konjugationsformen bekannt gemacht.

3. Unbewusst entwickelt sich im schüler der „grammatische sinn“; denn, da die grammatischen formen durch das ganze übungsstück hin die gleichen sind, und da sie stets an konkrete vorstellungen anknüpfen, so wendet er sie — genau so wie das sprechenlernende kind — nach kurzer zeit instinktiv richtig an.

4. Geistloses, mechanisches herplappern hohler, inhaltloser endungen und paradigmen ist aus dem unterricht verbannt.

5. Die grammatik erscheint dem schüler nicht als hinterlistige, schadenfrohe megäre, die ihm möglichst oft ein beinchen stellen möchte, sondern sie wird ihm lieb, da der grammatische teil der stunde für ihn eine erholung von der linguistischen arbeit der satzreihen bildet.

Durchaus selbständig und originell erweist sich also Gouin in

seiner auffassung von der bedeutsamkeit der verschiedenen verbalformen, und gleich originell sind seine methodischen grundsätze für den praktischen lehrbetrieb dieser redeformen. Wie überall in seinem system, so ist auch hier anpassung an die methode der lehrmeisterin natur sein unausgesetztes streben.

Dieses streben bekundet sich in recht augenfälliger weise in seiner *tempuslehre.* Hier stehen Gouins anschauungen allem, was bisher gelehrt wurde, verneinend und schroff verurteilend gegenüber. Die von ihm aufgestellte neue lehre von den zeitformen ist durchaus eigenartig und feinsinnig, dabei aber so durchsichtig und naturgemäss, dass sie jedem sofort einleuchtet.

Und was hat Gouin an der seitherigen tempuslehre auszusetzen? Um es in kurzen worten anzudeuten, verurteilt er dieselbe wegen der widernatürlichkeit, verworrenheit und nichtssagenden, sich selbst widersprechenden terminologie. Im einzelnen sei hierzu folgendes bemerkt. Der begriff „zeit“ ist ein rein abstrakter, und die allgemein übliche legendenhafte dreiteilung der zeit in „vergangenheit“, „gegenwart“ und „zukunft“ ist ebenso abstrakt. Niemand kann sich etwas wirklich wahrnehmbares darunter vorstellen; es sind und bleiben vage, unbestimmte idealbegriffe, die jeder realität ermangeln. Dasselbe gilt von den landläufigen zeitformen innerhalb jener drei hauptgruppen. Welcher schüler wird z. b. in der zeitform, die man als das französische *passé defini* zu bezeichnen pflegt, viel anderes sehen, als eitle, abstrakte endungen, wie etwa *ai as a âmes âtes èrent?* Wer hätte diesen toten buchstabenkomplexen jemals eine zeitliche realität (wie „gestern“, „voriges jahr“ etc.) untergelegt?

Mag der klassizist auch entrüstet sagen, es sei unerhört, die altehrwürdigen tempora anzufehden, da sie doch so bezeichnend seien und jede gedankenschattirung so getreu wiedergäben — es ist in der that zeit, dass wir uns darüber klar werden: tempora sind zeitformen, d. h. teile des abstraktbegriffs „zeit“; nun aber hat die zeit als solche nichts gemein mit dem bericht über ein vorkommnis, wie auch das vorkommnis an sich mit der zeit nichts gemein hat. Die zeit ist lediglich der behälter, das vorkommnis das in ihr enthaltene, weiter nichts! Das vorkommnis ist ebensowenig identisch mit der zeit, wie der pudding — um einen recht hausbackenen vergleich zu ziehen — identisch

ist mit der ihn einschliessenden form. Die zeit kann wohl die form des berichts, die schilderungsweise bestimmen, wie auch die puddingform die gestalt des puddings bestimmt; aber den behälter und das darin enthaltene mit einander zu identifiziren, wäre ein unding. Und dennoch geschieht es in allen lehrbüchern und lehrstunden. So wird nach alter väter weise gelehrt:[1] „ich lese“ ist währende gegenwart, „ich las“ erste oder währende vergangenheit, „ich habe gelesen“ zweite vergangenheit oder (nach Heyse-Lyon) vollendete gegenwart, „ich hatte gelesen“ die dritte oder vollendete vergangenheit; auch bezeichnungen wie mitvergangenheit, vorvergangenheit, unvollendete vergangenheit, sowie lateinische, ja nicht selten sogar französische benennungen der tempora kommen in der unterrichtspraxis vor. Geht man aber den wunderlichen bezeichnungen einmal zu leibe, so erweisen sie sich samt und sonders als nichtssagende, unlogische wortspielereien, als ungeheuerliche abstraktgebilde, die einander stellenweise gradezu widersprechen und daher unserer pädagogik durchaus unwürdig sind. Betrachten wir etwa den ausdruck „ich lese“, so ersieht jeder denkende mensch darin doch nichts anderes als eine *sprachliche mitteilung*, einen bericht, eine schilderung und zwar die mitteilung *über eine thätigkeit, die jetzt*, in einer bestimmten zeitperiode, in der gegenwart, *vor sich geht* und noch nicht abgeschlossen ist, aber ein tempus, eine zeitform ist es mit nichten! Ebensowenig kann der ausdruck „ich las“ als zeitform gelten; ist er doch lediglich dazu bestimmt, über eine thätigkeit zu berichten, welche in einer bestimmten zeitperiode (gestern, vorige woche) vor sich gegangen und jetzt zum abschluss gelangt ist. Wie kann man nun den ausdruck „ich las“ mit dem namen imperfektum, d. h. unvollendete vergangenheit (Heyse-Lyon: währende vergangenheit!) belegen? Eine einmalige thätigkeit, die der vergangenheit angehört, muss doch logischerweise abgeschlossen sein, kann also nicht mehr unvollendet genannt werden, nicht mehr währen. Und doch versteigt man sich zu der *contradictio in adjecto* „unvollendete vergangenheit“, die klar erkennen lässt, dass man es hier mit einer verwechselung oder vielmehr indentifizirung

---

[1] Vgl. Heyse-Lyon, *Deutsche grammatik*, 25. aufl. Hannover 1893. S. 290 f.

von zwei grundverschiedenen dingen — einer thätigkeit und einer zeitperiode — zu thun hat. Ein ähnlicher nonsens birgt sich hinter den anderen bezeichnungen, und es ist unbegreiflich, wie man bis auf unsere zeit jenes wertlose, doch nur unheil stiftende erbstück unserer väter hat mitschleppen können. Kein wunder, dass der schüler neun volle jahre hindurch tag für tag das französische *imparfait* und *passé défini* und das englische *preterit* mit dem *perfect* verwechselt. Also, noch einmal: *vermengung des zeitraums, in dem etwas geschieht, mit dem was geschieht*, m. a. w. *unrichtige und abstrakte terminologie*, das ist die quelle der grammatischen irrlehren unserer schulbücher.

Die gründe, aus denen Gouin die seither übliche lehre von den grammatischen zeitformen als verfehlt und grundverkehrt über bord wirft, hätten wir nunmehr kennen gelernt, und mit recht ist der leser gespannt auf Gouins zeiteinteilung und tempora, sowie auf das mittel, welches er dem schüler an die hand gibt, um ihn zur richtigen anwendung der verbalformen zu befähigen. Diese fragen sollen uns im folgenden beschäftigen.

In der praxis denkt niemand an namen, funktionen und endungen der tempora. Eine beträchtliche zahl ungebildeter kennt dieselben nicht einmal vom hörensagen. Und dennoch macht nicht einmal der dümmste, sei es sogar ein analphabet, je einen fehler gegen die in seinen sprachbereich fallenden verbalformen, sofern nicht örtliche, dialektische auswüchse die schuld tragen. So kommt z. b. dem engländer eine verwechselung zwischen dem präteritum *I went* und dem perfekt *I have gone* überhaupt nicht vor, während dem nichtengländer, der nach der schulgrammatik das englische erlernt hat, dieser gebrauchsunterschied, man kann wohl sagen, kaum je vollständig klar wird. Worauf ist diese merkwürdige erscheinung zurückzuführen? Dass wir es bei der anwendung der verbalformen mit einem einfachen geistigen vorgang zu thun haben, dafür spricht die leistung des ungebildeten; es muss ein geistiger vorgang sein, der zu den abstrakten und metaphysischen ansichten und regeln unserer grammatiker auch nicht die entferntesten beziehungen hat.

Gouin erklärt sich die sache so: Der menschliche geist ist im stande, innerhalb des abstrakten allgemeinbegriffs „zeit“

mehrere perioden oder zeitabschnitte zu unterscheiden, zeitabschnitte rein konkreter natur, weil von bestimmt abgegrenzter dauer. So ist z. b. das wort „heute“ keine blosse idee, es ist ein wirklich vorstellbarer, ganz bestimmter, genau begrenzter zeitraum, der mit dem glockenschlage zwölf beginnt und genau 24 stunden später endet. Ebenso ist „gestern“ kein abstraktes hirngespinst, sondern eine realität von derselben ausdehnung; desgleichen „morgen“. Auf diesen zeitrealitäten fussend, stellt Gouin eine durchaus neuartige, aber höchst einfache und sofort einleuchtende zeiteinteilung auf. Er unterscheidet folgende sechs zeitperioden: den zeitraum 1. eines tages, 2. einer woche, 3. eines monats, 4. eines jahres, 5. der ewigkeit und 6. eines menschenalters (Karl der Grosse, Shakspere, Napoleon, du, er, ich, jedes beliebige einzelwesen).

Die letzte dieser zeitperioden, die lebensdauer des einzelwesens, ist von grösster bedeutung; ohne berücksichtigung derselben ist eine sachgemässe anwendung der verbalformen unmöglich. Liegt es doch in der menschlichen natur begründet, dass jedes einzelwesen sich als den mittelpunkt der schöpfung ansieht, somit alles wahrgenommene in erster linie zu seiner eigenen persönlichkeit in beziehung setzt und mit rücksicht auf sein eigenes „ich“ beurteilt. Der daseinsdauer dieses „ich“, m. a. w. der lebenszeit des sprechenden und urteilenden, muss daher auf jeden fall eine hervorragende stelle unter den zeitperioden eingeräumt werden.

Wie auf den ersten blick zu erkennen ist, sind die genannten sechs zeiträume frei von irgendwelchem beigeschmack des abstrakten; es lässt sich darunter etwas ganz bestimmtes, abgerundetes, allseitig umgrenztes vorstellen.

Betrachten wir einen der 6 zeitabschnitte, etwa den zeitraum „tag“, etwas näher, so ergibt sich dreierlei: der tag kann bereits vergangen sein und heisst dann „gestern, vorgestern, verflossenen sonntag, neulich“ und dergl.; er kann auch gegenwärtig sein und heisst dann „heute“; endlich kann er zukünftig, also noch nicht angefangen, noch bevorstehend sein, in welchem falle man ihn „morgen, übermorgen, nächsten sonntag“ und dergleichen benennt.

Was hier vom zeitraum „tag“ gesagt ist, gilt in gleicher weise von den zeitperioden „woche“, „monat“, „jahr“; alle haben

gewissermassen drei aggregatzustände: sie können vergangen, gegenwärtig und zukünftig sein. Der allgemeine abstraktbegriff „zeit“ aber ist ein kontinuirlicher, unumgrenzter, und hat nur *einen* zustand. Die zeit als solche ist stets gegenwärtig; eine nach hergebrachter weise vollzogene abstrakte dreiteilung in vergangenheit, gegenwart und zukunft wäre ein unding. Die sechsteilung der zeit in konkrete perioden ist naturgemäss und gemeinfasslich: genügt doch zum verständnis derselben die fähigkeit, eine woche von einem tage und heute von gestern unterscheiden zu können. Die bisherige tempuslehre dagegen ist, wie oben festgestellt wurde, so abstrakt, unlogisch, unnatürlich und verworren, dass das verständnis derselben ein studium voraussetzt. Jeder der sechs zeitabschnitte ist zwar ein in sich einheitliches, abgerundetes, unteilbares ganze, immerhin aber lassen sich innerhalb eines jeden mehrere momente unterscheiden, die Gouin „präzisionsmomente“ nennt. So hat das jahr seine monate, der monat seine wochen, die woche ihre tage, der tag seine stunden. Wenn ich z. b. sage: „Voriges jahr war ich in Paris“, so lässt sich diese mitteilung noch präzisiren, indem ich etwa hinzusetze: „während der monate august und september“. Es ist zu beachten, dass der zusatz keine änderung der verbalform zur folge hat: die form „war“ bleibt hier, wie in allen *definiten*, d. h. bestimmt umgrenzten und verflossenen zeitabschnitten, ungeändert dieselbe, mag der präzisirende zusatz lauten, wie er wolle. Anders bei den *indefiniten*, d. h. nur nach einer seite hin begrenzten zeitabschnitten, wie „heute, diese woche, zeit meines lebens“ und dergleichen, die zwar begonnen, aber ihren abschluss noch nicht erreicht haben: dieselben enthalten natürliche präzisionsmomente, je nach deren sprachlichem ausdruck die verbalform sich ändert. Der zeitabschnitt „heute“ z. b. zerfällt in fünf natürliche präzisionsmomente, nämlich: „heute morgen, soeben (d. h. vor einem augenblick), jetzt (d. h. in diesem augenblick), sogleich (binnen kurzem), heute abend“. Beispiel:

Heute morgen *habe* ich *gebadet*;
soeben *habe* ich *gebadet;*
jetzt *ruhe* ich ein wenig aus;
sogleich *werde* ich an die arbeit *gehen;*
heute abend *werde* ich zu hause *bleiben.*

Der indefinite zeitraum „diese woche“ zerfällt naturgemäss in zwei teile: in den schon abgelaufenen und den noch nicht abgelaufenen teil. Die gleiche zweiteilung gilt für die indefiniten zeitepochen „diesen monat“, „dieses jahr“, für jemandes lebenszeit und für die zeit im eigentlichen sinne.

Mit hülfe dieser grammatischen zeitbestimmungen kann die richtige anwendung der verbalformen keine schwierigkeiten mehr machen. In *allen* fällen, wo mitgeteilt wird, dass sich dies oder das ereignet habe oder ereignen werde, muss unter allen umständen die zeit des ereignisses angegeben oder zum mindesten doch zu erkennen sein, ob wir es mit einem definiten oder indefiniten zeitabschnitt zu thun haben. Fällt das vorkommnis in einen definiten zeitraum, so ist es vollständig abgeschlossen, fällt es in einen indefiniten, so spielt es sich entweder in dem augenblick ab, wo darüber gesprochen wird, oder es steht noch bevor. Gehen wir auf diese drei möglichkeiten an der hand von beispielen näher ein. Da wo sich abweichungen ergeben sollten, sind die gründe dafür zu erforschen.

Der zeitabschnitt ist ein *definiter:*

Gestern *sah* ich einen kometen.
Vorige woche *sah* ich einen kometen.
Vorigen monat *sah* ich einen kometen.
Voriges jahr *sah* ich einen kometen.
Mein verstorbener bruder *sah* ebenfalls jenen kometen.

Die zusätze „gestern, vorige woche etc., verstorbener bruder“ lassen erkennen, dass der zeitraum, in welchen das ereignis fällt, ein genau umgrenzter und dabei abgeschlossener, also ein definiter ist. Deshalb ist auch in allen fünf sätzen das für alle solche zeitangaben bestimmte „definitum“, hier die form *sah* zu gebrauchen. Die zeitbestimmung ist in derartigen sätzen nicht zu entbehren; fehlt sie dennoch, so muss sie sich aus dem zusammenhange unverkennbar ergeben. Wollte man aber in den fünf beispielen die zeitangabe auslassen, so würde der hörer das gefühl haben, dass etwas wesentliches fehle: unwillkürlich würde derselbe fragen „wann denn?“

Der engländer sagt in gleicher weise:

Yesterday etc. I saw a comet

und der franzose ebenfalls:

Hier, etc. je vis une comète.

Als regel lässt sich somit aufstellen:

Für alle in einen allseitig abgegrenzten zeitabschnitt fallenden abgeschlossenen einmaligen thätigkeiten, handlungen und vorgänge jeder art wendet der deutsche, der engländer und der franzose das definitum an.

Der leser wird möglicherweise einwenden, man könne im deutschen ebensogut sagen „gestern *habe ich* einen kometen *gesehen*“, im französischen *Hier, j'ai vu une comète* und im englischen vielleicht auch *Yesterday I have seen a comet.* Dieser einwand wird einige seiten weiter unten berücksichtigt werden.

Vorerst haben wir noch die in einen ***indefiniten*** zeitabschnitt fallenden thätigkeiten zu besprechen. Der begriff „heute“ bezeichnet einen solchen indefiniten zeitraum und zerfällt in mehrere präzisionsmomente, nämlich: „heute morgen, bis jetzt, soeben, jetzt, sogleich, heute abend“. Bei genauerem zusehen findet jeder, dass er in seinem berichte über ein „heute“ stattgehabtes ereignis den zeitpunkt des geschehens stets in der einen oder anderen form präzisirt; geschieht dies nicht ausdrücklich, so ist der präzisionsmoment aus der darstellung unschwer ersichtlich und stillschweigend zu erschliessen. Die verbalform wird aber bei dem indefiniten zeitabschnitt „heute“ für die verschiedenen momente nicht dieselbe sein, wie nachstehende sätze erkennen lassen:

Bis jetzt, soeben, *heute morgen. . .*	*habe ich zeitung gelesen.*
Jetzt	*lese ich die zeitung,* oder: *bin ich mit zeitunglesen beschäftigt.*
Sogleich, ... *heute abend* . . .	*werde oder will ich zeitung lesen.*

Im französischen:

Ce matin, ... *Tout à l'heure,* . *Il y a un instant*	*j'ai lu les journaux.*
A présent	*je lis les journaux.*
Tout à l'heure, . *Dans un instant,* *Ce soir*	*je vais lire les journaux,* oder: *je lirai les journaux.*

Im englischen:

Up to now, . . . *To-day*	*I have read the papers.*
Just now	*I have (just) read the papers.*
Now	*I read the papers*, oder: *I am reading the papers.*
Presently, ... *This evening* . . .	*I am going to read the papers*, oder: *I shall read the papers.*

Während also, wie wir gesehen haben, *eine in einem definiten zeitabschnitt vollendete einmalige thätigkeit* durch das definitum („gestern *sah* ich einen kometen") ausgedrückt wird, bedient man sich in den fällen, *wo die in sich vollendete einmalige thätigkeit in einen noch nicht abgeschlossenen indefiniten zeitraum* (heute, diese woche etc.), *fällt, des indefinitums.* („Soeben *habe* ich die zeitung *gelesen*").

Man könnte vielleicht einwenden, der zeitbegriff „soeben" sei ein vollständig abgeschlossener und falle somit unter die definiten zeitabschnitte („gestern" etc.). Dies wäre indes eine irrige auffassung: abgeschlossen ist der begriff zwar, aber er bildet nur einen präzisionsmoment innerhalb eines noch nicht abgeschlossenen zeitabschnitts „heute". Bei einem vollständig abgeschlossenen zeitraum, wie „gestern", vorige woche" etc., kann von einem „soeben" als präzisionsmoment niemals die rede sein. Das „soeben" ist und bleibt ein stück des noch nicht endgültig abgeschlossenen indefiniten zeitabschnitts „heute".

Noch eins bezüglich der mitteilung über einmalige abgeschlossene thätigkeiten innerhalb noch nicht abgeschlossener zeiträume sei erwähnt. In dem satze „heute *habe* ich die zeitung *gelesen*" wird die thätigkeit durch zwei ausdrücke, das hülfsverb „habe" und das partizip „gelesen" angegeben. Das hülfsverb in dieser verbindung hat die form der sogenannten „gegenwart", das sogenannte „partizip" deutet an, dass die thätigkeit schon abgeschlossen ist. Das hülfsverb entspricht der zeit; das partizip entspricht der thätigkeit. Denn die zeit ist nicht abgeschlossen, sie dauert noch fort, ist also gegenwärtig („heute"); somit nimmt das hülfszeitwort die form des sogenannten „präsens" („ich *habe*") an. Die thätigkeit dagegen ist vollständig abgeschlossen, vergangen, also nimmt das „partizip" die für abgeschlossene thätig-

keiten bestehende form („gelesen“) an. Schlussfolgerung: die doppelform „habe gelesen“ steht im einklang mit der doppelvorstellung von der zeit und dem, was sich in der zeit ereignet.

Setzen wir nunmehr statt des indefiniten „heute“ den gleichfalls *indefiniten* zeitbegriff „morgen“ ein. Dieses „morgen“ ist eine noch *zukünftige*, noch nicht angebrochene zeitperiode, deren abbild der begriff „gestern“ ist. Die zum ausdruck solcher noch bevorstehender thätigkeiten übliche verbalform ist das sogenannte futurum, z. b. „morgen *werde* ich die zeitung *lesen*“. Auch hier ist die verbalform aus zwei ausdrücken zusammengesetzt, entsprechend der doppelvorstellung von der zeit (zukunft, also „werde“) und der in derselben noch bevorstehenden thätigkeit („lesen“).

Was gäbe es leichteres, als die anwendung dieser drei grammatischen formen? Die gehirnthätigkeit des sprechenden oder schreibenden besteht einfach darin, sich den zeitraum, den tag, die woche, den monat u. s. w. vorzustellen, worin der vorgang, den er sprachlich ausdrücken will, stattgefunden hat, stattfindet oder stattfinden wird. Je nachdem dieser zeitraum ein definiter, indefiniter oder zukünftiger ist, entscheidet sich der sprechende für die erste, zweite oder dritte der vorgenannten redeformen. Unbekümmert um abstrakte grammatische regeln kann jeder nach eigenem ermessen die treffende zeitform auswählen, indem er durch den zusatz der wörtchen „gestern“, „morgen“ etc. die zeit, in der das ereignis stattfindet, näher bestimmt. Ein drastischeres intuitives, auf reinster, unmittelbarster geistiger anschauung beruhendes lehrverfahren lässt sich nicht denken. Wollte man den begriff „intuition“ klar machen, könnte man da ein besseres beispiel wählen, als die obige lehre von der anwendung der zeitformen?

Einige scheinbare ausnahmen zu den vorstehenden ergebnissen bedürfen noch der besprechung. Bei gelegenheit der betrachtung der in einen definiten zeitabschnitt fallenden vorgänge wurde die frage aufgeworfen, ob man statt:

> Gestern *sah* ich einen kometen,
> *Hier, je vis une comète,*
> *Yesterday I saw a comet*

nicht ebensogut sagen könne:

Gestern *habe* ich einen kometen *gesehen*,
Hier, j'ai vu une comète,
Yesterday I have seen a comet.

Für das deutsche und französische lässt sich die frage bejahen, sogar mit dem bemerken, dass die zweite der beiden ausdrucksweisen die üblichere ist. Im englischen aber ist die zweite ausdrucksform in der gegebenen zusammenstellung unstatthaft.

Wir wären hier also bei der heiklen frage nach dem unterschied zwischen dem französischen sogenannten *passé défini* und *passé indéfini* und zwischen dem englischen sogenannten *past* und *preterit* angelangt. Da dieser unterschied grade im englischen für uns deutsche nicht selten grosse schwierigkeiten bietet, schwierigkeiten, über welche selbst die besten und wissenschaftlichsten sprachlehren nicht hinwegzuhelfen vermögen, so soll die lösung dieses problems hier in neuartiger, aber sehr einfacher und sofort einleuchtender weise versucht werden.

Hinsichtlich des *französischen* ist folgendes zu beachten. Durch den zusatz „*hier*“ ist in dem angeführten satze die zeit, in der das ereignis vor sich geht, genau bestimmt und allseitig umgrenzt; der fragliche zeitraum ist ein „definiter“, die anwendung des „definitums“ *(je vis)* also ganz in der ordnung. Wie aber erklärt sich die richtigkeit der zusammengesetzten form *(j'ai vu)*, die doch für die *in*definiten zeiträume („heute, diese woche“ etc.), nicht aber für definiten („gestern“), vorgesehen ist? Die beantwortung der frage ist nicht schwierig. In dem angeführten satze sind nämlich *zwei* zeitangaben oder vielmehr zeitperioden enthalten: Die eine ist das definite „gestern“, und die zweite — das „ich“. Dieses „ich“ repräsentirt eine *in*definite, noch nicht abgeschlossene zeitperiode (denn „ich“ lebe ja noch weiter), von welcher das definite „gestern“ nur ein präzisionsmoment ist. Das geschehnis spielte sich also gleichzeitig innerhalb einer vollständig abgeschlossenen periode („gestern“) und einer noch nicht abgeschlossenen periode ab; die letztere ist durch mein „ich“, meine lebensdauer vergegenwärtigt. Daher ist sowohl die form des definitums *(je vis)*, als die des indefinitums zulässig, je nach der absicht und geschmacksrichtung *(j'ai vu)* des sprechenden. Immerhin ist aber nicht zu verkennen, dass in Frankreich in der sprache des heutigen verkehrs-

lebens das indefinitum *(j'ai vu)* weit mehr angewandt wird, als das definitum; ein blick in die tagespresse und volkstümliche litteratur, sowie einige achtsamkeit auf die mündliche ausdrucksweise der gebildeten (und erst recht der weniger gebildeten) bestätigt die richtigkeit meiner behauptung. Das definitum *(je vis)* dient heutzutage zur schilderung definiter, abgeschlossener geschichtlicher ereignisse und thatsachen, im übrigen aber ist es auf die büchersprache beschränkt. In der umgangssprache und in der presse findet sich das definitum verhältnismässig selten; nur in Südfrankreich behauptet es sich etwas fester. Der grund für das vorherrschen der zusammengesetzten form des indefinitums dürfte vielleicht darin zu suchen sein, dass beim franzosen das eigene „ich", oder die persönlichkeit des handelnden oder berichtenden im allgemeinen, eine besonders hervorragende rolle spielt.

Das vom französischen gesagte findet auch auf das deutsche sinngemässe anwendung.

Anders im englischen, wo nicht so sehr die persönlichkeit des sich bethätigenden als vielmehr die zeit des ereignisses für den ausdruck bestimmend ist. Die präzisionsmomente nehmen sehr regen anteil an der entscheidung über die wahl des sprachlichen ausdrucks. In dem satze „gestern sah ich einen kometen" oder „gestern habe ich einen kometen gesehen" steht für den engländer die zeitbestimmung im vordergrunde, das persönliche element des sprechenden aber tritt gänzlich zurück. Der zeitraum „gestern" ist ein abgeschlossener, definiter; daher wendet der engländer das definitum *(I saw)* an. Diese redeform gebraucht er überall da, wo der zeitraum als ein genau bestimmter, definiter klar erkennbar ist. — Fällt dagegen der abgeschlossene vorgang in eine noch nicht abgeschlossene, indefinite zeitperiode (z. b. „heute") so ist eine doppelte möglichkeit des sprachlichen ausdrucks vorhanden, je nachdem der präzisionsmoment angegeben ist oder nicht. Fehlt dieser, so ist das indefinitum zu setzen, findet er sich vor, so tritt das definitum in kraft. Zum beispiel:

To-day I HAVE SEEN *a comet* (indefinit),

aber: *To-day*, AT 2 O'CLOCK, I SAW *a comet* (definit).

Im ersteren satze spielt sich das ereignis in dem allgemeinen, indefiniten zeitraume „heute" ab, der zur zeit des berichts noch nicht abgeschlossen, also nach der einen seite hin noch unbegrenzt ist,

daher das indefinitum (*I have seen*). Der zweite satz hingegen kennzeichnet das ereignis als eines, welches in einem genau bestimmten augenblick (*at 2 o'clock*) vor sich gegangen ist. Dieser zeitpunkt ist ein definiter, er ist zu der zeit, wo über das ereignis gesprochen wird, abgelaufen; deshalb kommt hier das definitum (*I saw*) zur verwendung. Bisweilen ist der zeitraum oder präzisionsmoment, in welchem der in rede stehende vorgang sich abspielte, nicht angegeben und dann aus dem zusammenhang zu erschliessen. So in dem satze: *Have you read Shakspere?* (falsch wäre: *Did you read Sh.?*), wo das fürwort *you* der schlüssel zur lösung des problems ist. Dieses *you* ruft die vorstellung von der lebens- oder daseinsdauer des angeredeten wach; da die letztere aber eine unbestimmte, noch nicht abgeschlossene zeitperiode ist, so fällt der vorgang in einen *in*definiten zeitabschnitt und ist durch die für den ausdruck solcher vorgänge festliegende zusammengesetzte form des indefinitums (*Have you read Sh.?*) zu bezeichnen.

Die form des definitums wäre nur dann statthaft, wenn ein anderer präzisionsmoment vorkäme und das wörtchen *you* zurückdrängte, etwa in dem satze: *Did you read Shakspere* LAST NIGHT? *Yes*, LAST NIGHT I READ *Shakspere.*

Aus gleichen gründen wird man mit gleicher korrektheit sagen: *Shakspere* WROTE *a good number of plays* und *Sh.* HAS WRITTEN *a good number of plays.* Grund: im ersten satze ist die thätigkeit in einen *de*finiten, abgeschlossenen zeitabschnitt, in die lebenszeit Sh.s, gelegt, im zweiten satze aber in die zeit als solche, die eine unbestimmte, *in*definite, unbegrenzte dauer hat, und innerhalb welcher ausser dem shakspereschen noch viele andere stücke geschrieben worden sind und geschrieben werden. Aus den vorstehenden beispielen ergibt sich, dass der engländer seine ausdrucksweise je nach der vorherrschenden zeitangabe bestimmt. Ist eine zeitbestimmung vorhanden, so tritt das persönliche „ich“ des sprechenden allemal bescheiden zurück, was einigermassen auffällig ist, indem man den engländer dieses zuges der selbstlosigkeit im allgemeinen nicht zu bezichtigen pflegt. Dass sich diese erscheinung gerade im englischen sprachleben zeigt, das könnte vielleicht in dem hohen werte, den unser angelsächsischer vetter der zeit, sei es eine stunde, eine minute oder gar nur eine sekunde, beimisst, seine begründung

finden. Seine vorliebe für knappe ausdrucksweise gibt sich u. a. im briefstil zu erkennen; er zeigt sich als ein feind alles überflüssigen, unpraktischen, zeitraubenden, als ein verehrer des praktischen, zweckdienlichen und des zeitgewinns. Dieser zug ist so stark bei ihm ausgeprägt, dass er es nicht verschmäht, sein treffendes sprüchwort *Time is money* sogar in der konjugation zur geltung zu bringen.

Die scheinbaren abweichungen, von denen soeben gehandelt worden ist, haben sich somit als wohlbegründet erwiesen und bestätigen in jeder hinsicht die richtigkeit und vortrefflichkeit des Gouinschen zeiteinteilungssystems nach wirklich vorstellbaren perioden.

Bisher ist nur vom sprachlichen ausdruck einzeln in sich abgeschlossener, einmaliger, sozusagen momentaner thätigkeiten und vorkommnisse die rede gewesen. Nun aber kann eine thätigkeit oder ein vorgang sich auch gewohnheitsmässig, frequentativ wiederholen, fortdauern, von unbestimmter dauer sein. Je nach der art der umstände nun, unter denen eine solche thätigkeit vor sich geht, ist die verbalform naturgemäss verschieden.

Jede sprache nun hat eine besondere form, in der sie diesen beharrenden, anhaltenden charakter der thätigkeit ausdrückt; das französische z. b. wendet das sogenannte *imparfait* an, das lateinische das imperfektum, das englische das *past* des hülfsverbs und die umschreibende form mit *-ing*, oder umschreibung mit *to use* oder mit *would*. Die andauernde thätigkeit kann stattfinden entweder jetzt, oder in einem der drei zeitlichen aggregatzustände, dem abgeschlossenen „gestern", dem noch nicht abgeschlossenen „heute" und dem noch nicht angetretenen „morgen".

Folgende verbalformen entsprechen diesen zeitperioden:

Französisch: *L'année dernière j'étudi*AIS *le russe,*
Cette année J'AI *étu*DIÉ *le polonais,*
*Maintenant j'étu*DIE *le turc,*
*L'année prochaine j'étudie*RAI *l'arabe.*

Englisch: *Last year, I studied Russian,*
This year, I HAVE *studied Polish,*
Now-a-days [At present?] I AM *study*ING *Turkish,*
Next year I SHALL STUDY *Arabic.*

In diesen sätzchen haben wir es mit einer anhaltenden thätigkeit; dem sprachenlernen, zu thun.

Nehmen wir nunmehr eine *einfache, kurze,* sich aber in bestimmten zwischenräumen *wiederholende thätigkeit* (Gouin p. 234 ff.), also eine *gewohnheitsmässige thätigkeit,* und die verbalformen werden sich jeweils verschieden darstellen.

Französisch: *Autrefois je déjeun*AIS *à 8 heures,*
*Jusqu'ici j'*AI *déjeuné à 7*$^{h.}$
Maintenant je déjeune à 7$^{h.}$ $^{1}/_{2}$
*Désormais je déjeun*ERAI *à 7*$^{h.}$ $^{1}/_{2}$

Englisch:

Formerly { *I breakfaste*D / *I* USED *to breakfast* / *I* WOULD *breakfast* } *at 8 o'clock,*
Hitherto (up to now) I HAVE *breakfasted at 7 o'clock,*
Now-a-days [?] *I breakfas*T *at 7.30,*
Henceforth I SHALL *breakfast at 7.30.*

Wenn 2 thätigkeiten in demselben zeitraume (z. b. gestern) stattfinden, so können dieselben in verschiedenen beziehungen zu einander stehen, nämlich:

1. Die beiden thätigkeiten können *gleichzeitig* stattfinden und zwar:

a) können sie beide *gleichzeitig fortdauern,* sich *parallel* nebeneinander entwickeln, wie z. b. in der satzverbindung:

Während ich gestern arbeitete, ging er spaziren.
*Hier, tandis que je travaill*AIS, *il se promen*AIT,
Yesterday, while I WAS WORKING, *he* WAS GOING *for a walk.*

Solche thätigkeiten, die sich bildlich durch zwei gleich lange, parallele linien darstellen lassen, kann man „parallelthätigkeiten" nennen.

b) Die thätigkeiten können beide *momentan* sein und daher *in demselben augenblick statthaben,* z. b.

Als ich gestern die thüre schloss, kam er an.
*Hier, en même temps que je ferm*AIS *la porte, il arriv*A,
*Yesterday, as I clos*ED *the door, he arriv*ED.

Solche thätigkeiten werden „zusammenfallende thätigkeiten" genannt und ihre gegenseitige beziehung lässt sich durch zwei übereinander gestellte punkte symbolisiren:

c) Die eine der beiden gleichzeitig statthabenden thätigkeiten kann eine *fortdauernde*, die andere eine *momentane* sein, z. b.

Während ich gestern arbeitete, ging er spaziren,
Hier, pendant que je travaillais, il se promena,
Yesterday, while I was working, he went for a walk.

Die erstere der beiden thätigkeiten war noch nicht abgeschlossen, als die zweite anfing. Die grammatiker haben die erstere mit dem namen „imperfekt" bezeichnet, wobei nur das wort „thätigkeit" zu ergänzen wäre; daher auch die für imperfekte, fortdauernde, noch nicht abgeschlossene thätigkeiten übliche endung *-ing* im englischen und *-ais* etc. im französischen. Zwei parallele linien, von denen die eine *vor* der anderen beginnt und *nach* derselben endet, werden diese beziehungen graphisch verdeutlichen: ‾ ‾

2) Die beiden thätigkeiten können auch in dem nämlichen zeitraume (z. b. gestern, morgen) liegen, ohne aber gleichzeitig vor sich zu gehen; sie können einander folgen wie zwei grade linien: —, z. b.

Nachdem ich gestern gespeist hatte, sprach er bei mir vor,
Hier, après que j'eus dîné, il vint me voir,
Yesterday, after I had been dining, he called upon me.

oder: — - -

Morgen wird er bei mir vorsprechen, bevor ich speise.
Demain, il viendra me voir avant que je dîne,
To-morrow, he will call upon me before I have been dining.

Um die verschiedenen zeitformen dem unterricht in natürlicher, nicht abstrakter form anzupassen, verfährt man in folgender höchst einfachen weise.

Wenn die thätigkeit in einem abgeschlossenen, *vergangenen* zeitraume (gestern) vor sich gegangen ist, so wird man unter zugrundelegung eines der serienexerzitien solche fragen stellen, die in der antwort das gewünschte tempus enthalten. Nehmen wir z. b. das exerzitium vom öffnen der thüre und üben daran den gebrauch und die formen des *definitums*. Der lehrende fragt:

HIER *vous ouvrîtes cette porte; comment vous y prîtes-vous?*

Der lernende antwortet: *D'abord, je marchai vers la porte.*

Lehrender: *Bien, et que fîtes-vous après que vous eûtes marché vers la porte?*

Lernender:

ès que j'eus marché vers la porte, {*je m'approchai de* / *j'arrivai à*} *la porte.*

Lehrender: *Que fîtes-vous après?*

Lernender:

ès que je fus arrivé à la porte, je m'arrêtai à la porte.

Lehrender: *Et après cela?*

Lernender:

ès que je me fus arrêté à la porte, j'allongeai le bras.

u. s. w.

Ist übung des definitums in verbindung mit dem sog. *im-fait du subj.* wünschenswert, so wird man etwa so fragen l antworten lassen:

Lehrender:

r, avant que vous allongeassiez le bras, que fîtes-vous?

Lernender:

r je marchai vers la porte, avant que j'allongeasse le bras;
r j'allongeai le bras, avant que je prisse la poignée de la porte;
r je pris la poignée de la porte, avant que je la tournasse;
r je tournai le bouton, avant que je tirasse la porte;

u. s. w.

Noch ein beispiel, welches eine rein französische ausdrucks-n illustrirt, die in der praxis und tageslitteratur häufig vor-mt, in den meisten grammatiken aber bisher totgeschwiegen de (nur Mätzner streift diesen punkt § 107). Bétis legt der n besonderes gewicht bei. Auf die frage:

Aujourd'hui (ce matin), comment avez-vous ouvert la porte?
l der schüler antworten:

J'ai marché vers la porte;
Quand j'ai EU *marché vers la porte, je suis arrivé à la porte;*
Quand j'ai ÉTÉ *arrivé à la p., je me suis arrêté à la porte;*
Quand j'ai ÉTÉ *arrêté à la porte, j'ai allongé le bras;*

u. s. w.

Mit bezug auf eine *bevorstehende* thätigkeit würde auf die :

DEMAIN, *comment ouvrirez-vous cette porte?*
ntworten sein:

*Demain je marcher*AI *vers la porte.*

Lehrender:

Que ferez-vous après que vous aurez marché vers la porte?

Lernender:

Après que j'aurai marché vers la porte, je m'arrêterai à la porte.

Lehrender:

Que ferez-vous après que vous vous serez arrêté à la porte?

Lernender:

Après que je me serai arrêté à la porte, j'allongerai le bras.
Après ... je prendrai le bouton (la poignée).
Après ... je tournerai le bouton.
Après ... je tirerai la porte.

u. s. w.

Berichtet man über zwei einander folgende, aber im nämlichen zeitraum vor sich gehende thätigkeiten, so kommt das sog. plusquamperfekt zur verwendung. Die entsprechende frage würde etwa so lauten:

Hier vous ouvrîtes cette porte; auparavant, qu'aviez-vous fait pour l'ouvrir?

Antwort: *Auparavant j'avais marché vers la porte.*
Auparavant je m'étais approché de la porte.
Auparavant j'étais arrivé à la porte.
Auparavant j'avais allongé le bras.
Auparavant j'avais pris la poignée.
Auparavant j'avais tourné la poignée.
Auparavant j'avais tiré la porte.

In dieser weise lassen sich sämtliche verbformen in konkretem, natürlichem zusammenhange in den serienexerzitien üben und befestigen. Da ausserdem die verschiedenen formen in den oben besprochenen 30000 zwischensätzen (relativphrasen) ständig wiederkehren, so findet ein fortwährendes unbewusstes üben im konjugiren statt. Und wer 30000 gelegenheiten zur verwendung der verbformen benutzt hat, der kann sicherlich konjugiren.

Bisher war noch nicht die rede von der *bedingten* redeform und auch nicht vom sog. *konjunktiv.*

Die bedingte ausdrucksweise ist notgedrungen eine komplexe; sie betrifft:

1) die angenommene thatsache oder bedingung,

2) die zweite thatsache, welche auf der ersteren beruht, oder welche bedingungsweise vor sich gehen soll.

Je nachdem die zeitperiode, in der die beiden thätigkeiten stattfinden, eine abgeschlossene (z. b. gestern), eine noch nicht abgeschlossene (heute), eine momentane (jetzt), oder eine noch bevorstehende (morgen) ist, wird die grammatische ausdrucksweise eine verschiedene sein.

Beispiele:

Hier (definite zeitperiode):
S'il avait fait *beau*, *j'*aurais *pêché*.
Aujourd'hui (indefinite zeitperiode):
S'il avait fait *beau*, *j'*aurais *pêché*.
} beide gleich!

Maintenant (momentaner zeitpunkt):
S'il faisait *beau*, *je pêcher*ais.
Demain (bevorstehende zeitperiode):
S'il faisait *beau*, *je pêcher*ais.
} beide gleich!

Diese formen passen sich den serienlektionen in derselben quemen und naturgemässen weise an, wie die oben behandelten likativischen. Man braucht den schüler nur zu fragen:

Si vous vouliez maintenant *ouvrir cette porte*, *que* feriez-*vous*?

ntwort: *Je marcher*ais (*j'ir*ais) *vers la porte*.

*Je m'approcher*ais *de la porte*.

*J'arriver*ais *à la porte*.

u. s. w.

Statt *maintenant* setze man sodann etwa *ce matin* oder *hier* er *aujourd'hui* ein, und man erhält die formen des sog. *conionnel passé*:

Frage: Ce matin (hier, aujourd'hui), *si vous aviez voulu vrir cette porte*, *qu'*auriez-vous fait?

Antwort: *J'*aurais marché *vers la porte*.

Je me serais approché *de la porte*.

Je serais arrivé *à la porte*.

Je me serais arrêté *à la porte*.

u. s. w.

Auch der sog. *konjunktiv* ist kein einfacher modus, obgleich heutige grammatik dies lehrt. Im gegenteil ist er ebenfalls nplex, wie folgendes beispiel deutlich zeigt:

Je désire qu'il fasse beau temps.

Dieser satz besteht aus zwei gänzlich verschiedenen teilen, nämlich:

1) *désirer* und

2) *faire beau temps.*

Désirer ist eine subjektive, abstrakte, als solche nicht wahrnehmbare, *faire beau temps* eine objektive, konkrete, wahrnehmbare thätigkeit; die verbindung *beider* satzteile erst, nicht der ausdruck *qu'il fasse beau temps*, macht den konjunktiv aus. Nun aber gibt es eine reihe von konjunktiven, und zwar genau so viele, als es enklitische phrasen gibt; so z. b. die konjunktive der möglichkeit, des zweifels, der unsicherheit, der willensäusserung, der gemütsverfassung. Gelegentlich der zuführung der betreffenden enklitischen redensarten kommen alle diese ausdrucksformen des nicht bestimmten, als faktum vorliegenden, des möglichen, unbestimmten, auf subjektiver auffassung beruhenden — mit einem worte, die konjunktivformen — zur einübung und werden — so stellt Gouin überzeugungsvoll in aussicht — dem lernenden ebenso geläufig werden, wie die 3. pers. sg. präs. ind.

Die imperative, infinitive und partizipien kommen in der systematisch zu verabfolgenden relativphrasen unausgesetzt zur praktischen verwendung, drum liegt keine veranlassung vor, hier näher darauf einzugehen.

(Fortsetzung folgt.)

Quedlinburg. R. KRON.

BERICHTE.

---

32. VERSAMMLUNG RHEINISCHER SCHULMÄNNER IN KÖLN.

Zu der 32. versammlung rheinischer schulmänner lagen 14 von direktor O. Jäger entworfene fragen aus der praxis der letzten jahre vor, unter denen die fragen 10 und 11 den unterricht in den neueren sprachen betreffen und folgendermassen lauten:

10. Man bittet um ein referat, in welchem klar auseinandergesetzt wird, was alte und was neue methode im französischen unterrichte war und ist.
11. Man kann die schüler nicht bloss mit lateinischen regeln und griechischen vokabeln, sondern auch mit französischer aussprache quälen.

Provinzial-schulrat Münch beantwortete in der bekannten sachlichen und geistvollen weise diese beiden fragen, die in ihrer etwas boshaften fassung schon deshalb das allgemeine interesse erregten, weil sehr viele und massgebende mitglieder dieser versammlung der neuen methode mindestens kühl gegenüberstehen.

Pr.-schulr. Münch bemerkte zunächst zu these 11 ungefähr folgendes. Quälen könne man die schüler mit vielen dingen, es sei sache des lehrers und der methode, das zu vermeiden, wenn auch jede erziehung etwas qual, ein stück unbequemer schulung mit sich bringe. Der fragesteller könne nicht gemeint haben, dass die bemühungen der lehrer, bei den schülern eine korrekte aussprache zu erzielen, nicht am platze seien, dass man zeit und arbeit auf etwas verwende, was es nicht verdiene. Eine gute aussprache des fremden idioms sei ein würdiges ziel, welches besonders an die ausbildung und tüchtigkeit der lehrer grosse ansprüche stelle. Man wolle nicht mehr in dem alten schlendrian bleiben, sich nicht mehr begnügen mit radebrechen, wie es vormals gewesen, man wolle andererseits aber auch nichts unmögliches erstreben. Man dürfe von den schülern nicht verlangen, die fremde sprache mit allen ihren eigentümlichkeiten und feinheiten in laut, klangfarbe und akzent zu sprechen. Das wahre liege auch hier in der mitte. Unsere aufgabe sei, auf grund einer tüchtigen lautlichen schulung eine korrekte aussprache zu erzielen. Die sprachrichtigkeit sei das erstreb-

bare und erreichbare, und ein solches streben nach wahrheit und echtheit seien wir unseren schülern auch in diesem punkte schuldig.

Zu these 10 führte er in kürze folgendes aus:

Der übergang von der alten zur neuen methode sei nicht die la[illegible] neuerungssüchtiger männer gewesen, sondern sie sei entsprungen aus d[illegible] bewusstsein, dass der alte weg nicht zum ziele führe. Die frühere meth[illegible] habe sich begnügt, die schüler mit der akademischen sprache bekannt [illegible] machen, sie habe in anlehnung an den unterricht im lateinischen u[illegible] griechischen die grammatik bevorzugt und sie den schülern an tote[illegible] material übermittelt. Die neue methode dagegen lege, wie oben sch[illegible] bemerkt, gewicht auf die lautrichtigkeit, sie verfolge den induktiven w[illegible] beim grammatischen unterricht, sie wolle in die moderne unterhaltung[illegible] und schriftsprache einführen und den wortschatz der lebenden, konkrete[illegible] sprache vermitteln; sie führe durch die sprache ein in die kulturwelt, [illegible] die eigenart, die einrichtungen, in die volks- und landeskunde Frankreich[illegible] Die grammatik habe nicht mehr die führende stellung, sondern sie sei d[illegible] dienerin bei der spracherlernung. Können und wissen müssten sich d[illegible] gleichgewicht halten, und letzteres dürfe nur insoweit angestrebt werde[illegible] als das erstere zur seite stehe. In den schriftlichen wie mündlichen übunge[illegible] herrsche jetzt mannigfaltigkeit, und man überlasse das meiste der nachahmung[illegible] Nur so könne man eine sprache erlernen, in der fast alles idiomatisc[illegible] sei, die man nicht aus regeln konstruiren könne. So sei nicht allein di[illegible] methode, sondern auch das ziel verändert. Die verschiebung des letztere[illegible] hänge mit unseren pädagogischen anschauungen zusammen, die vor alle[illegible] geistesgymnastik erstrebten. Mit der durchführung der neuen methode trete die französische sprache gleichberechtigt neben die alten; misstrauen und missgunst aber seien nicht berechtigt. Lasse man die neue methode gewähren, sie werde siegen in dem unterrichte der neueren sprachen und eine lebendige rückwirkung ausüben auf den unterricht in den alten. Prov.-schulrat Münch schloss mit dem wunsche, es möchten sich doch die gegner von dem wesen und den erfolgen der neuen methode durch hospitiren unterrichten, wozu auch an kölner schulen hinreichend gelegenheit vorhanden sei, und sich überzeugen, mit welcher freudigkeit, fröhlichkeit und lebendigkeit gelehrt und gelernt werde.

Dir. O. Jäger erwiderte, dass es nur sein zweck gewesen sei, durch seine fragen einen gediegenen vortrag hervorzulocken, was ihm zu seiner grossen freude gelungen sei, und sprach dem redner im namen der versammlung seinen dank aus.

Direktor Matthias (Düsseldorf) meinte, bei der neuen methode liege besonders in provinzen mit stark mundartlich gefärbter aussprache die gefahr nahe, dass von dem lehrer zu viel korrigirt werde, wodurch die zum gedeihlichen unterrichte erforderliche ruhe verloren gehe und die schüler den mut und das selbstvertrauen verlören.

Dagegen bemerkte prov.-schulrat Münch, dass das gewiss noch eine unvollkommenheit sei, die aber weniger fühlbar werde, wenn man von

anfang an auf eine tüchtige lautliche schulung nicht allein in der fremden, sondern auch in der muttersprache bedacht sei. Dann seien sogar unter den schwierigsten umständen gute resultate zu erreichen.

Die versammlung zollte den lichtvollen ausführungen des redners den lebhaftesten beifall.

Köln. DR. ABECK.

BESPRECHUNGEN.

JOHAN STORM, *Englische Philologie.* 2te, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte auflage. Bd. I, *Die lebende sprache*: abteilung 1, *Phonetik und aussprache.* Leipzig, Reisland 1892. M. 9,—.

(Second Notice.)

In the recension of Trautmann (pp. 91—103) new topics of discussion arise. The inherent pitch of vowels is one which naturally arises here. I was especially interested by Storm's statements (p. 98—9) respecting the acoustic *polymorphism* of the *u* and *o* vowels, because I had arrived experimentally at the conclusion that all the back vowels, and especially these, must be capable of such variations. These various forms of the same vowel have each their physiological counterpart in certain adjustments of the relative conductive values of the glottal, velar and labial orifices. Space will not allow me to expound these relations here. Let me only say that the importance of the size and shape of the velar passage is as yet insufficiently appreciated. I regard Prof. Storm's remarks on "back-rounding" as a tentative appreciation, from the standpoint of the practical observer, of the importance of this subject. The *polymorphism* of *u* is partly recognised already by Helmholtz (*Tonempf.*[4] p. 177).

In discriminating these "back" articulations the Bell-Sweet rectangles are a serviceable, but far from perfect, guide. In "front" articulations the tongue is the mobile element, and if the tongue-position is given, the whole articulation is described. But in "back" articulations the *velum* is just as mobile as the tongue-back, or more so: and the height of the *dorsum* of the tongue is only a rude indication of the kind of passage which leads into the pharyngeal "chamber." Compare Storm's (p. 330) comments on Hagelin's description of the velar articulation of Fr. *ou*. The Bell-Sweet indication is there supplemented by more exact observations; but they do not extend, after all, beyond the visible end of the velar passage: which is as though one should describe a trumpet by its bell.

Prof. Storm finds the inherent (= whispered) pitch of his Ger. *u* to be *higher* than that of his Ger. *o*. This is, of course, quite contrary to Trautmann and the absolute-pitch school generally. But it agrees with L. Hermann's notable analyses of his own German vowels. Prof. Storm also notices that some of his vowels have a considerable *range* of inherent

pitch. His testimony is therefore, on the whole, unfavourable to the doctri
of absolute pitch.

A recension of Victor (pp. 103—111) completes the main account
the modern German school. It occurred to me, in reading this, to enqui
whether Victor's prime division of articulations into *glottal* and *oral*
strictly exhaustive. It seems to me that there is one occasional eleme
in speech which is really a *pulmonary* articulation. It is the weak voice
sound, consonantal in function, which often divides two vowel-sounds whe
they are not diphthongal, but dissyllabic. It may be heard in a certai
pronunciation of Eng. *carriage, marriage,* when the *r* is entirely lost, bu
the word is still kept dissyllabic by this medial sound, whose articulatio
consists in nothing but a very great and very brief remission of lung
pressure. It may be created at will by dividing a long vowel sharpl
into two, without actual glottal closure, and it will be noted that th
quality of the connective sound is not only weaker but much duller tha
that of the sounds which it connects. Its quality comes nearest to tha
of untrilled *r*. I do not think any phonetician has yet included this soun
in his classifications.

The English school is next dealt with (p. 111—158), and a very ful
and sympathetic account is given of Bell, Ellis and Sweet. Sweet naturall
receives the largest amount of attention, as embodying the latest and mos
matured conclusions of this school. I may note in passing, however, tha
where Ellis differs from Sweet in his pronunciation of English sounds,
almost invariably find myself agreeing more closely with the older write
Prof. Storm, for example, quotes with approval Ellis's analysis of th
diphthong of the words *I, eye, high,* into *æ* of *man* + *i* of *pity*. That i
also the best Northern pronunciation: though the older *ai*, with the *a* o
father, is far from extinct. But Sweet gives it the later, and to my ea
unaccepted, sound of *əi*, where *ə* has the obscure sound of *e* in *father*
Storm's other remarks on the diphthongs (p. 141—2) are all worthy o
attention.

I find myself agreeing with him too in refusing to say that syllable
begin with the *strongest* sound which they contain. It would be muc
more correct to say that they are divided, not by points of greatest strengt
but by points of greatest weakness. I have recently treated this subje
very fully in the *Phonetische Studien*.

Prof. Storm is undoubtedly right in saying that English *l*, especial
where it ends a syllable, after a short accented vowel, differs marked
from a continental, e.g. French, *l* (p. 139). Jespersen's description of t
articulation (p. 140) is good as far as it goes, but I notice in my ov
case a further movement which seems to influence most the timbre. Th
is the opening of the posterior *nares* soon after the *l* position has bee
reached. The effect is to produce what, for want of a better name, I w
call a certain *unctuousness* of timbre. This half-nasal *l* must not be co
founded with the American *l*, which is fully nasal in the same position.

This explanation may perhaps throw some light also on Sweet's remarkable pronunciations, *tʃuldren, mjulk* (*H. E. S.* p. 40, &c.), where he distinctly ascribes the *u* to the influence of the *l*. The normal short *i* of *children, milk*, has a very wide velar passage, but the opening of the posterior nares necessitates a considerable descent of the *velum*, and must cause a constriction at this point, which, if carried far enough, would change the tube-vowel into a cavity-vowel of the *u*ᵃ order.

Storm rightly insists (p. 133) that the Eng. *aw* in *law* is not simply a lengthening of *o* in *dog*: the difference in articulation is very considerable. But I can hardly admit that the Eng. sound of *u* in *but* has nothing whatever to do with *ö* (p. 126). If Prof. Storm had said that the *articulations* of the Eng. and Ger. sounds were totally distinct, I could have agreed with him: but I find the vowel of North-Eng. *but* to be in sound very like *ö* in its most open forms. I see that Grandgent also writes *ö* for the vowel of Am. *but* (*Maître phonétique*, Oct. 1894). Rustic North-Eng. keeps the still older value *u*ᵃ. The resemblance of *but* to *bat* is peculiar to Southern English, and naturally finds support from Sweet (p. 127). Bell indicates a great similarity between the articulations of this vowel and long *a*, but certainly did not mean to class them as similar sounds. They are, on the contrary, the most widely contrasted sounds in the language.

Before leaving Sweet Prof. Storm successfully controverts his opinion that French word-stress is generally on the *first* syllable: and he makes this the text for a long digression on the conflicting influence of word-stress and rhetorical stress in French. The same subject recurs (p. 175—180) in the recension of Passy, and Prof. Storm's views thereon deserve to be read by every student of the French language, as well as by the scientific phonetician. A few final words are added in the recension of J. Passy p. 203—5).

In this connexion Prof. Storm instances the Parisian omnibus conductor crying out *cómplet*; with which I may contrast the English railway-porter crying *Manchestér*, with a strong accent on the last syllable. I have noticed a contrary process in the pronunciation of French railway-names; and I attribute both to the instinctive reinforcement of sounds which would otherwise be inaudible amid surrounding din. Without some such device the names of Manchester and Amiens would probably reach the passenger's ear as *Man-* and *-ɛ̃*; respectively.

In passing from the English school to consider what has been done in French phonetics Storm naturally begins with Paul Passy (158—188). The vexed question of "narrow" and "wide" is again raised almost on the threshold (p. 160). What a pity it is that these very unsuitable terms were ever introduced into phonetics. Bell said "primary" and "wide": and in that connexion it was possible to understand *wide* = *reduced*, which would have been a useful and harmless use of the term. This seems to be in fact the sense in which Passy allows it to hold good.

Jespersen's views of the nature of Fr. *ou* in *oui* are discussed along with Passy's (p. 170—1). Jespersen says, "The essential point in all *w*-sounds is certainly that the lip-aperture is smaller than the back-aperture; and it is therefore not quite correct to identify *w* with a non-syllabic *u*." These words mark clearly the distinction immediately in view, viz., between *w* and *u*: a real *w* has always a certain small amount of labial friction, and audible friction always has its seat at the point of *greatest* constriction. But they give a definition of *w* which includes bilabial *v* also: for if the labial orifice is very small and the back orifice large, there is strong labial friction, and the sound is no longer *w* but *v*. The English *w* also *begins* only as a weak friction: the orifice is rapidly widened, and the friction dies away. It seems to me that Fr. *ou* in *oui* begins as a still weaker friction, when the word is pronounced as one syllable, i. e. when the *ou* is really a *w*.

Passy defines an *l* or *n* *mouillé* as an *l* or *n* with following *j*: but Storm says that they are both simple sounds, and quotes Havet, who says truly enough that they can both be doubled, which they could not be if Passy's definition were quite true. Yet they are not simple sounds: for if the *l* or *n* be *held*, the *mouillure* (i. e. the *j* sensation) vanishes, leaving nothing but a tight *l* or a simple ŋ. Complete *mouillure* consists of *two* *j*-glides, on and off. Such consonants can be doubled, by simply dividing them into two halves, each of which is *mouillé*, because each possesses a *j*-glide. But Storm is quite right in insisting that the *n* and *j* (or *l* and *j*) are not heard separately, except as products of decomposition. These *j*-glides are inevitable, simply because the tongue, articulating with its flat surface, must pass through the *j*-position in reaching and quitting the *l* or *n*: but they are also very brief, too brief to be recognized separately: and by virtue of the persistence of sensations they are heard *with* the *n* or *l*, *not* before or after it.

There is a valuable discussion (p. 180—6) of French accent and quantity, and then the review of Passy closes with a warning to phoneticians in general that there is a certain temptation in phonetic studies to strike out, as artificial and learned, everything in current speech which indicates superior culture or education. With this I sympathize most heartily. The conservative forces of language are just as *natural* as any others.

French phonetics are further studied (p. 188—205) in the works of Wulff, Pierson, Ballu, Beyer, Marelle, Mende, and Jean Passy. The lively intonation of French speech makes it an excellent medium for the study of rhetorical melody; and several of these writers have tried to reduce its chief phenomena to musical notation. But there is always a certain inaccuracy in these musical transcriptions, because we do not speak, as we sing, in a given key, employing the notes of that scale and no others. The speaking tone is never still, but rises or falls, now quickly, now slowly, without intermission. There are no sustained notes: everything is done by *slurs*.

Prof. Storm has a very keen ear for the musical element in speech, and becomes here so engrossed in it that after leaving the French phoneticians he proceeds to give an excursus of his own on the subject, and to illustrate it by an account of Lithuanian, Lettish, Servian, Croatian, and Chinese tones, and by transcriptions of the characteristic movement of tone in English, French, Italian and Spanish. Scandinavian tones are reserved for his lengthy account of Northern phonetics (p. 221—260).

In the remarks on tone Prof. Storm has naturally something to say about the voicing of consonants (p. 196—7). He makes it very clear that a *fricativa* may be part voiced and part unvoiced, and that a stop may be voiced with various degrees of strength, but I cannot quite follow him when he speaks of a stop being half or *three-quarters* voiced. A stop is half-voiced when its stoppage, but not its opening, is effected during glottal vibration, or *vice versâ*. It seems to me, for example, that the second consonant of N. Ger. *publikum* is generally $(p + b)$, i. e. shut during open glottis, opened during closed glottis. But I do not realize any further possibility. *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée.*

Revisiting Paris in 1889, Prof. Storm noted certain changes in French intonation. The fact was not denied by French phoneticians, and the reasons assigned for it are interesting. The first was the influence of Gambetta and other orators from Southern France; which occupies relatively to Paris the position which Northern England holds to London in this matter. The second was the influence of Littré's dictionary and the schools. The third was that the newer intonation "carried" better in large rooms. The existence and *naturalness* of conservative and strengthening forces could hardly be better indicated.

Among the "tones" discussed here are the *stosstöne* of Danish and Lettish (p. 209—10). These, in their present form, are signalized less by their musical contents than by the *glottal catch*, which is their uniform accompaniment. But the genesis of the glottal catch itself is very difficult to account for, except as the result of (or substitute for) a very swift rise or fall of tone. It is easier in such a case to shut off the voice altogether, causing glottal catch, and then to begin again on the higher or lower tone, than to execute this very swift rise or fall with the actual voice. It would be hard, on any other theory, to account for the Lettish *stosston*, which commonly occurs in the *middle* of long vowels and diphthongs.

Prof. Storm says that this description agrees very nearly with Danish *stosston*, as described by Verner and others. But Sweet (*Handb.* p. 163) says that the glottal catch [in Danish] always follows its vowel: and a Dane, to whom I have mentioned the matter, thinks Sweet is right. It would be a gain to have this point made clearer. I have heard in Glasgow the glottal catch which is substituted for *t* in *water*. It is undoubtedly glottal catch, but I do not think it has any further likeness to *stosston*: it is simply a substitute for the *t*. I have heard the same substitution made by people whose tongues were too short to articulate a *t*. I note,

on reaching p. 309, that Jespersen's very careful description of his native *stosston* places it beyond doubt that the Danish *stöss follows* the vowel, and that it also is derivative from antecedent conditions purely musical.

To speakers of stress-accented languages tonic accent seems a very fleeting element by which to distinguish words, and its undoubted historical persistence in certain languages is first learned with surprise. But in Chinese, whose monosyllabic words are so often distinguished by nothing but tone, and where the geographical distribution is so very wide, the wandering of the tones has been without much check. A missionary, returned from Wenchow, assures me that in the vulgar dialects this has gone so far that the less educated Chinese from different parts of the coast converse in *pidgin-English*.

Prof. Storm's transcriptions of the characteristic melody of sentences give one to understand how much of descriptive phonetics remains unwritten. I may note, for example, that the most salient feature of Welsh-English is a rise of a Major Sixth in the middle of the last syllable of all questions, and of most other sentences. The transcription of a passage from Sweet's *Elb.*[2] 58 is very happy. It is meant for children, and the tone is condescending and explanatory.

Nowhere in Europe has the science of phonetics been more zealously cultivated than in Scandinavia. Norway, Sweden, Denmark, and Finland have all made notable contributions to the progress of phonetic science, and the space given by prof. Storm to Northern phonetics, though large, is not disproportionate. In Swedish phonetics the first place is naturally given to Lyttkens and Wulff's large work; and their system is explained very fully. They used at first the Bell-Sweet system, but finding it too inelastic, they devised one still more minute, and not altogether physiological in principle, but partly acoustic. They arrange all possible vowels in three chief and six subordinate series. The three chief series begin in a central group of *a*-sounds, and end respectively in *i*, *ü*, and *u*. The minor series vary slightly from each of these, in the direction of the other two: and as position in the series admits of six steps, with intervening half-steps, it will be seen that indications are provided for no less than 100 shades of vowel-quality.

In all vowel-systems so highly developed as this there is great difficulty in finding actual examples for all the intended shades of difference. The 36 squares of the Bell-Sweet table are not all satisfactorily filled, and the blanks in the Lyttkens-Wulff scheme are naturally much more numerous, whole series being sometimes almost without actual representation in language. This can hardly be otherwise, seeing that Prof. Storm's minute enumeration of actually used vowel-sounds only contains 38 examples.

But too great minuteness is a pardonable fault; and as regards Swedish, this is doubtless the best exposition extant. In reading Prof. Storm's summary I looked carefully for some description of that disproportion between rounding and tongue-height in Sw. *å* and *o*, which is noticed by

-et (*Hdbk.* p. 153—4); but I did not find it. One would like to have [...] a Swedish opinion on this point. There is an unfortunate omission [...] words in the second paragraph of p. 226, which brings it into direct [con]tradiction with the next paragraph, but the intelligent reader will readily [be] able, after comparing the opening sentence of each paragraph, to supply [th]e missing words.

Lundell (p. 231—5), in preparing a phonetic system for the registration [o]f Swedish dialects, based himself chiefly on Bell and Sweet, save that he seems [t]o attach little value to their distinction of *wide* and *narrow* (or *primary*).

The exposition of Norwegian phonetics begins with Brekke, to whom, *inter alia,* Prof. Storm gives credit for having first observed a labio-dental *m.* He discovered this articulation in Norw. *jomfru* and other words; and Evans and Sweet confirmed its existence in *nymph* and other English words. But I agree with Prof. Storm and Miss Soames in regarding this *m* as exceptional, even in these words. A speaker with projecting upper teeth, or broadly grinning, might easily substitute the labio-dental for the normal *m*, but hardly otherwise. In concluding this recension Prof. Storm anticipates me in insisting that even a stopped consonant may, under suitable circumstances, constitute in itself a syllbable (see *Phon. Stud.* II, 139).

But the leading exponents of Norwegian phonetics are, of course, Dr. Western and Prof. Storm himself. Prof. Storm gives his special attention to the dialects of Norway, which seem to afford some fascinating problems in phonetic development. Prof. Storm actually finds that some of the most antiquated dialects retain still for their back vowels, *å, o, u,* their old Northern or old Teutonic values. The literary dialect has shifted from these values considerably, and the rest are all in intermediate or divergent stages of development.

In Danish phonetics (p. 257—260) one of the most interesting things is the indication by Jespersen of the *lautverschiebung* which has so largely changed the relation of Danish *p, t, k,* to *b, d, g.* The latter have become so weakly voiced that the former are aspirated by way of distinction. This is rather like Saxon-German: and both tend to explain the phonetic *modus operandi* by which the Low and High German *verschiebungen* were accomplished. The part which they fail to illustrate is the passage of aspirated into voiced stops.

After leaving Northern phonetics Prof. Storm devotes a large section (p. 260—353) of his work to the survey of a series of phoneticians, beginning with Techmer and ending with myself, who have recently devoted themselves to a closer observation of the physical facts of speech. Merkel, Brücke, and Helmholtz himself, had examined the phenomena of speech from a purely physical and physiological point of view; and others have continued to follow in the same track. But the investigations which have been most helpful to philology are those which habe been conducted by philologers themselves, possessing some available acquaintance with the other sciences which are concerned in the production of speech. Techmer is

essentially a successor of Bell and Sweet, and though he largely disc
their systematization of sounds, his merit is to have attempted with mor
less success, to build up, from materials largely theirs, a more scientific sy

Techmer's criticism of the term "wide" deserves special notice. He
that ***wideness*** is not a fixed category, but a common name for greater o
imperfection: and that though ***wideness*** in very close vowels means relax
in very open vowels it means the reverse. Consequently the name is
inappropriate. He was also the first, I think, to point out a certain ambi
in the term ***indifferenzlage***. There are really two positions of indiffer
There is that of ***absolute*** indifference, which is that assumed by the o
when they betake themselves to rest: and there is that of ***relative*** indiffe
which is the attitude of readiness for activity, and varies much with
nality and habit. The former should properly be called ***ruhelage***.

Storm does not find the substitution of "***imperfection***" for "***wid***
to be quite satisfactory. It lumps all kinds of imperfection under one
and so fails to indicate exactly what kind of sound or articulation
tended. The simplest and clearest course, he says, is to regard onl
degree of tension. There is something, but not everything, in this su
tion. The tension of the walls of the voice-passage has little or no
effect on the perfection of the sound. It is accurate framing of the
figuration which matters; and as an accurate position is often a di
and strained one, there is a frequent association between perfect articu
and the tension of some of the muscular parts. But this tension is p
and various: and perfection of vowel does not seem always to impl
same amount of tension. A "narrow" or "primary" ***i***, ***ü***, or ***u*** see
require much more tension than a similar ***a***, ***o***, or ***ö***.

Techmer also has the merit of first proclaiming in general term
principle of ***compensation***, which was shortly afterwards independentl
vocated by Prof. Sheldon and then by myself, and is a phenomenon
study is yet destined to shed much light upon phonetics. Techme
made a needed correction to the Bell-Sweet system by pointing ou
the so-called ***mixed*** (i. e. front + back) articulations are not really
binations of front and back positions, but are an ***intermediate*** v
neither front nor back. Techmer affirms that the lowest member
middle series is an ***a***; but Storm will not allow that any middle vow
possess so clear a sound, nor that so clear a sound can possess a to
articulation differing so very slightly from that of the obscure Ger
(p. 279—280). In these criticisms I cannot agree: every adjacent
clear vowels is separated by an obscurer vowel, and no vowels are
obscure than those which separate the supremely vocalic ***a*** from th
There are therefore front obscure vowels and back obscure vowels,
as middle: and the obscure character of most middle vowels affo
reliable presumption that no clear middle vowel can exist: whilst th
tence of a clear ***a*** and a very obscure vowel in close proximity is
what might have been expected.

From Techmer our author passes to Rudolf Lenz (p. 291—295), whose dissertation on the palatals (Bonn, 1887) presents some noteworthy features. It is a gain to accuracy to have the palate, from alveolars to *velum*, divided into *prae-palatum*, *medio-palatum*, and *post-palatum*. The corresponding division of the *dorsum* of the tongue into *prae-dorsum, medio-dorsum,* and *post-dorsum* is nothing new: but how Prof. Storm comes to identify *medio-dorsum* with Sweet's "front," I must confess myself unable to see. In that case Sweet's "mixed" position must be somewhere in the *post-dorsum*! But apart from details, the principle that an oral constriction can only be satisfactorily defined in terms of *both* of the approximated parts is a just and fruitful one.

Lenz brings back the question of the nature of *mouillure*; but it is the *k* and *t* which engage his attention, rather than the *l* and *n* which we discussed before. What was there said about the *j*-glides (on- and off-) may here be usefully repeated, *mutatis mutandis*. Objectively, the *j* precedes the closure, and succeeds the opening, of the *k* or *t*. Subjectively it does not: the whole sequence is so rapid that the impression of the first *j* has not died away in the sensorium before the second *j* sets in. Prof. Storm affirms with justice that the *j*-sensation pervades the whole sound.

But in trying to explain the difference between a *k mouillé* and a *t mouillé*, I hardly think either Prof. Storm or Dr. Lenz has got to the bottom of the question. They agree in pointing out that both of these sounds are articulated with a very large contact between the "front" of the tongue and some part of the hard palate: and they agree further that this contact is usually further forward for *t* than for *k*. But this feature is quite non-essential. There is absolutely no large contact of this kind which cannot be formed and released so as to produce either a *k* or a *t* at pleasure. How is this?

In so far as *k* and *t* are merely stops, they are silences: and between one silence and another silence no possible qualitative difference can exist. Their difference, therefore, resides *entirely* in their glides. It will shortly be my business to shew (in *Phon. Stud.*) that the essential glides of *t* are produced in the channel *behind* the stoppage, but those of *k* in the channel in *front* of it. Whenever the stoppage consists of a large contact, everything will depend on the way in which that stoppage is applied and released. If the two surfaces are approximated more quickly at front than at back, and are separated more quickly at back than at front, the sound will be that of a slightly convergent breath-passage shutting and opening at its outer end. But if the two surfaces are approximated more quickly at back than at front, and are separated more quickly at front than at back, the sound will be that of a slightly divergent breath-passage shutting and opening at its inner end. The former sound will always be a *t*; the latter, a *k*.

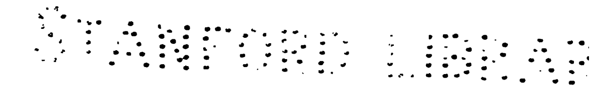
It is of course possible, though seldom convenient, to combine a *t* closure with a *k* opening, or *vice versa*. I think I heard the former in Fr. *pitié*.

Great space is given to the recension of Jespersen's work (p. in phonetics. Work so abounding in minute detail cannot easily o be treated briefly. His leading idea is to indicate articulations sy by three signs, (1) a Greek letter, indicating the exact portion surface which is used to form the chief constriction of the coı (2) a Roman letter, indicating the fixed surface to which it is app and (3) a number, indicating the degree of approach. The chief of this system has been, I think, to lead its author, in attemptin it to sounds in detail, to accumulate a great store of valuabl minutely observed, facts. I was especially pleased to find that had observed a difference in degree of glottal closure in voiced had observed the same thing myself; but *not* until I had been l pect it deductively. Without that prompting I do not think I e have observed it.

But I am afraid that this symbolism is, in the main, either t cated or not complicated enough. A symbol consisting of thre *none of which is itself a sound*, is not one which can be easil hand. Still less easy would it be to read off a word or a sentei in such characters. But if, on the other hand, the system is c to describe single sounds, in compendious terms, then it is n enough. There are very few sounds which can be fairly describe surely indicated, by one constriction only. Many have three co glottal, labial and intermediate. These constrictions differ in shape. So do the cavities intervening. Some articulations, lik the trills and stops, contain repetitions, glides and other tim which are necessarily lost in a space-notation. No doubt, by a elaboration of signs, the distinction of the *k mouillé* and *t mouillé*, above, might be reduced to elaborate symbols. But to read such so as to gather all its implications, would be a severer and less mental exercise than to read description of the same facts in w

The vowels which Sweet calls *wide* appear in Jespersen's w and *broad* and *lowered*, but the distinctious intended to be draw words are not very clear, because their meanings and implica large extent coincide. One of his series of "broad" vowels (w Storm too calls *completely regular*, p. 305), sounds very surpri English ear: it is Eng. *bit, bet, bat, but, foot*, [*put*], *hot*. An E would certainly reverse the position of *foot* and *hot*.

Profs. Storm and Jespersen seem both too agree too (p. 31 uvular *r* is a weaker form of the trilled alveolar *r*. Surely the mistake here; although Prof. Storm says it is self-evident. How ment of the uvula can be a weakening of any movement of the to certainly not self-evident to me. Besides, in the recension (Jespersen's later work, there is given his excellent enumeration o which is enough in itself to shew that the uvular *r* differs from t *r* not simply in force but in every feature of its articulation.



Jespersen shews his usual keenness of observation when he notes (p. 327) the comparative want of fixity in the "mixed" series of articulations. This observation might be extended to all vowels of obscure timbre, such as Eng. ə and ɒ, Ger. ö and final *e*, Fr. *eu* and ə. The articulation range or *gebiet* of an obscure vowel is naturally less confined than that of a clear and definite one. Definite quality is based on definite articulations: and the spaces between these definite articulations are naturally wider than the definite articulations themselves.

In criticising Jespersen's notation Prof. Storm (p. 316) instances the fact that *k* shifts its articulation considerably, according to the following vowel. Shall we then have several signs for *k*? Certainly not. To the ordinary ear it is everywhere the same *k*: and *nur was bemerkbar ist, hat in den sprachen bedeutung.* For practical linguistic purposes this is unanswerable: and yet these finer observations have their scientific use. I note that in the phonographic researches at present being carried on at Königsberg by Prof. Hermann and others the consonants are being recorded in conjunction with vowels, and generally with *i*. It is highly important to be warned beforehand that this will have an important influence on the phonograms of such consonants as *k*.

The articulatory polymorphism of *u* receives vivid illustration on pp. 330 and 331, where Hagelin's stomatoscopic description of French *u* (*ou*) is faced on the opposite page by Kingsley's description of English *u*. Any articulation which produces an *u* vowel possesses three essential constrictions, glottal, faucal and labial. To make a really good *u* the glottal closure should be as lax as is consistent with the production of tone, the faucal passage should be as long and narrow as is consistent with the absence of audible friction, and the labial orifice should be small and protruded. If the glottal closure is unavoidably tightened, e. g. by a rise in tone, the labial orifice must be compensated by further closure or protrusion or both.

The French articulation fulfils these conditions: the English does not. Not only is there the obvious external difference in protrusion and rounding, but there is a still greater difference in the energy of the faucal articulation. When I articulate an English *u* I can easily push my whole fore-finger between the tongue and the *velum* until the tip of it touches the uvula, which lies close and flat along the back of the tongue, with a nostril-like hole at each side of it. This agrees with Kingsley's indication of the narrowest point as post-velar or uvular,—a position whose extreme backwardness is noticed by Prof. Storm with surprise.

But when I articulate a French *u* (*ou*), there is an instant effort to make this faucal passage not only very narrow at one point, but equally narrow through as large a part of its length as possible. It is prolonged with equal narrowness along the whole of the *velum* and a few millimetres of the hard palate too; so that, when I once more attempt to insert my finger, it no longer can touch even the beginning of the soft palate. To

create this long constriction a large part of the *dorsum* of the tongue brought into play,—not only the whole of the *post-dorsum* but some pa of the *medio-dorsum* too. This very advanced articulation, as described b Hagelin, excites the same surprise in Prof. Storm's mind as Kingley's bacl ward English position. But in truth the two constrictions do not differ s widely in position as a mere scrutiny of their outer ends has led thes observers to suppose. The transition to the French vowel is accompanie by a considerable withdrawal of the substance of the tongue into th pharynx. There can be no doubt therefore the faucal constriction is pro longed downwards as well as forwards from the uvula, the *centre* of con striction remaining comparatively unmoved. We may therefore still rightl call the French *ou* "high-back-round" in our practical nomenclature, not withstanding that the *medio-dorsum* takes some part in its formation.

The next work which Prof. Storm examines (p. 331-342) is Grandgent' *Vowel Measurements*. This little work sets forth a very ingenious metho of measuring articulations in median section, and gives diagrams of th author's articulations of all the vowels of Boston (U. S.) English. Pro Storm institutes a very useful comparison between these diagrams and thos of Jespersen and Lenz. There is a very remarkable agreement in shap between the immobile parts of Lenz's and Jespersen's diagrams; and Pro Storm concludes that Grandgent's organs, whose outline by no means coin cides with the other two, must be somewhat abnormally developed. Bu this is not a case where any very exact *norm* exists: Mr. Grandgent ha since published a little work on *German and English Sounds*, wich in cludes diagrams of German vowels, taken from a gentleman whose orga differ as widely in outline from those of Jespersen and Lenz as they d also from those of Grandgent himself.

But I quite think, with Prof. Storm (p. 336, note), that the shortne of the oral passage may partly account for the relative openness of M Grandgent's articulation of close vowels. There is, however a furth reason for this. Mr. Grandgent was at great pains to seize the characteristi of actual current vowels, as heard in the current words of current speec and it is therefore highly probable that all his vowels are of a cursi rather than a fully typical order: in other words they are probably som what "reduced."

On the descriptive side Prof. Storm rightly assigns, with slight critic reservations, a very high value to Mr. Grandgent's treatise. But on t scientific side it is only a beginning,—though a worthy one. Prof. Storm elaborate comparisons lead to no result; yet they give us to see what really wanted. Comparison of the articulations of very different organis articulating different languages is of very little use. We want either simi organisms articulating slightly dissimilar vowels, or dissimilar organi articulating indentical vowels. To accurately record either of these clas of facts would be a great service to phonetics: and Mr. Grandgent faithfully recorded one side of a comparison, but the other remains to

ne. Nothing can eventually throw more light than this upon the exact ature and quantity of national and dialectal differences, nor upon those ompensatory changes in which, more than anywhere else, we may discern hat are those fundamental conditions of the production of a given vowel, which it is the aim of these compensations to uphold, against altered circumstances.

I have now dealt with the whole of this long chapter on general Phonetics, excepting the recension of my own work (pp. 342—351). That and the chapter on English Pronunciation I will reserve for the next and final notice. But the reader will have already gathered that this immense chapter is a mine of miscellaneous phonetic information, coupled with kindly but outspoken and judicious criticism, such as is nowhere else to be found in the literature of this subject.

Liverpool. R. J. LLOYD.

Kühtmanns textausgaben französischer und englischer schriftsteller für den schulgebrauch. Bd. 19. A. THIERRY, *Histoire d'Attila.* In gekürzter fassung für den schulgebrauch herausgegeben von dr. HAELLINGK. Preis —.80 mk. — Bd. 21. THIERS, *Expédition de Bonaparte en Égypte.* Herausgegeben von J. LEITRITZ. Mit 5 karten. Preis gebd. 1 mk.

Viele lehrer haben eine gewisse abneigung gegen kommentirte schulausgaben, und, soweit es sich um solche mit fussnoten, bestehend in grammatischen bemerkungen und verweisungen und überflüssigen wortübersetzungen, handelt, gewiss nicht mit unrecht. Andererseits sind bei manchen schriftstellern sachliche erklärungen für schüler und — lehrer nicht entbehrlich. Wer keinen kommentar mag, findet lesestoff in der Göbelschen bibliothek, in den Rengerschen textausgaben und in den bei Kühtmann erschienenen bearbeitungen. Die vorliegenden beiden ausgaben sind für ihre zwecke empfehlenswert. Gegen die auswahl der stoffe an und für sich wird niemand etwas haben können; dazu ist die bearbeitung resp. kürzung des textes recht geschickt. Bei Thierry sind geschichtliche irrtümer des verfassers nach dem neuesten stande der wissenschaft, soweit es möglich und ohne tiefgreifende änderungen angängig war, verbessert worden. Während hier die ursprünglichen, den einzelnen kapiteln vorgesetzten inhaltsangaben einen anhalt geben, wird bei Thiers die übersicht durch kurze an den rand gesetzte stichworte erleichtert. Die ausstattung ist dieselbe wie bei der in demselben verlage erschienenen *Bibliothèque française.* Die beigabe von spezialwörterbüchern zu diesen beiden bändchen wäre nicht nötig gewesen, da sich alle ausdrücke mühelos in jedem lexikon finden lassen.

Kühtmanns Bibliothèque française. Dresden, G. Kühtmann, 1894. 55. bd. E. SOUVESTRE, *Un Philosophe sous les toits.* Für den schulgebrauch bearbeitet von dr. ERNST MOEBIUS. Preis 1.20 mk. — 56. bd. A. DAUDET,

Trente ans de Paris. In auszügen mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von prof. dr. C. Th. Lion. Preis —.80 mk. — 57. bd. J. Verne, *Cinq semaines en ballon.* Für den schulgebrauch bearbeitet von G. Opitz. Preis 1.20 mk. — 58. bd. R. Toepffer, *Nouvelles genevoises.* Für den schulgebrauch bearbeitet von dr. F. Kalepki. Preis 1.20 mk. — 59. bd. P. Mérimée, *Colomba.* Für den schulgebrauch bearbeitet von Bertha von der Lage. Preis 1.20 mk.

Die einrichtung der bändchen ist bei allen, bis auf das 56., dieselbe: unter dem texte stehen anmerkungen, und zwar zumeist übersetzungshilfen, auf welche durch störende ziffern hingewiesen wird, und angehängt ist ein *questionnaire*, dessen zweckmässigkeit für lehrer wie für schüler doch recht zweifelhaft ist. Wo bleibt z. b. die übung des ohres für letztere, wenn sie die fragen vorher zu hause durchlesen können? Auf andere gegen diese einrichtung sprechende punkte gehe ich hier nicht weiter ein.

Ob sich Souvestres *Philosophe sous les toits* zur schullektüre eignet, hat Hemme im IV. bde. der *Zeitschr. für neufrz. spr.* eingehend erörtert und ist zu einem negativen ergebnis gelangt. Wenn auch sein urteil stellenweise wohl eher zu scharf ist, so sind doch die daselbst vorgebrachten bedenken des überlegens wert.

In bezug auf die anmerkungen macht von den genannten 5 bändchen eine rühmliche ausnahme Daudet, *Trente ans de Paris.* Lion gibt fast nur sachliche anmerkungen, die als durchaus zweckentsprechend zu bezeichnen sind. Vermisst habe ich solche zu *stylite* (s. 30), *Chopin* (s. 34), *Doineau* und *Bazaine* (s. 51). Ein anhang enthält weitere sachliche erklärungen. Warum sind nicht alle in den anhang verwiesen? Diesem bändchen ist auch kein *questionnaire* beigegeben! Was nun den lesestoff dieses heftes als solchen betrifft, so wird, abgesehen von den drei ersten kapiteln, doch nur der von der „geschichte“ der einzelnen werke Daudets einen rechten genuss haben können, der dieselben selbst gelesen hat; zumal der abschnitt über *Tartarin de Tarascon* bleibt ohne vorherige lektüre dieses werkes ganz unverständlich.

Für Vernes *Cinq semaines en ballon* als schullektüre kann ich mich nicht begeistern. Eine auch nur oberflächliche kenntnis des schwarzen erdteils, der sitten seiner bewohner u. s. w. wird nicht im entferntesten erreicht, wenn dies auch Vernes absicht war. Und die einzelnen abenteuer sind zum grossen teil so unwahrscheinlich, dass ihre lektüre eigentlich nur dem jugendlichen alter zusagen kann, in welchem man sich für den Robinson begeistert. Die anmerkungen sind grösstenteils übersetzungshilfen, die selbst für einen tertianer vielfach überflüssig sind.

Toepffers *Nouvelles genevoises* sind für obersekunda bestimmt; sie passen auch schon nach untersekunda. Die drei ersten erzählungen: *Le Col d'Anterne, Le Lac de Gers* und *La Vallée de Trient* sind als durchaus geeignet zu bezeichnen; nicht dasselbe lässt sich von der vierten: *La Peur* sagen. Diese psychologische skizze ist ja für einen reiferen leser gewiss recht interessant, aber eben in folge des psychologischen problems und

der fast durchgehends recht bizarren art der darstellung, die sich in den gegensätzen des krass unheimlichen und des gezwungenen humors bewegt, scheint es für die jugend, zumal als klassenlektüre, wenig passend. Die unter dem text stehenden anmerkungen bestehen auch hier znm grössten teil aus übersetzungshilfen, die für einen obersekundaner doch z. t. zu weit gehen. Einige davon bedürfen dazu auch der verbesserung; so ist *cavalière* (s. 9: *façon c.*) nicht „ungeschliffen“, sondern „ungezwungen, burschikos“. S. 53 und 75 wird zu „*en peine*, in angst, in not“ zugesetzt: „eigentlich: im fegefeuer“; hier heisst es eben nicht „eigentlich“ im fegefeuer, sondern die zuerst gegebenen bedeutungen sind auch die eigentlichen. Der herausgeber hat an *âme en peine* gedacht. *Au sein même du trouble* mit „gerade im schosse dieses aufruhrs“ übersetzen konnte auch der schüler allein; er wird trotz der anmerkung die bessere übersetzung wohl auch selbst finden. „Was das sagen will“ (s. 85) ist ein gallizismus. *Ah çà* (s. 101) mit „wissen Sie“ wiederzugeben, ist hier ganz unrichtig; es entspricht etwa unserem „aha!“. Auch die sachlichen, ebenfalls unter dem text stehenden anmerkungen geben zu einigen ausstellungen anlass. So wird *doctrinaires* (s. 62) einfach mit „liberal“ übersetzt, ohne weitere erklärung. Heinrich V. wird in der anmerkung *Henri-Quint* genannt; über *négus* konnte die bemerkung genauer sein. Zu *amphitryon* (s. 86) ist die erklärung unzulänglich: man erfährt nicht, warum der name zur bezeichnung eines gastgebers gebraucht wird. Die anekdote von Hannibal (s. 34) bleibt dem schüler, der sie nicht etwa im Livius gelesen hat, unbekannt. Die einrichtung dieser ausgabe ist dieselbe wie sonst.

Von Mérimées *Colomba* gilt dasselbe, was von Souvestre gesagt wurde. Als klassenlektüre möchte ich diesen roman nicht, als privatlektüre dagegen wäre er wohl zuzulassen. Das bedürfnis einer neuen ausgabe hat die herausgeberin durch die art der kürzung und kommentirung nicht nachgewiesen. Unzulänglich sind die anmerkungen zu *Pise* (Pisa) (s. 18), Iris (s. 107): eine angabe über Raphael fehlt. Manton wird als „berühmter“ französischer büchsenmacher bezeichnet; Sachs nennt ihn allerdings einen französischen büchsenmacher, andere schreiben ihm englische herkunft zu. Zu *Cours* (s. 28) wird bemerkt: eleganteste strasse in Ajaccio. In der that gibt es dort zwei *Cours*, *Grandval* und *Napoléon*; wahrscheinlich ist hier letzterer gemeint, wie auch Schmager in seiner ausgabe (Weidmann) angibt. Bei benutzung der Schmagerschen anmerkungen hätte die herausgeberin die letzteren nicht so sehr kürzen sollen; sie haben dadurch an klarheit eingebüsst.

Ein wörterbuch ist allen heften mit ausnahme von Daudet beigegeben. Die ausstattung der bändchen ist gut, doch will mir das fast quadratische format nicht gefallen.

Weilburg. DR. A. GUNDLACH.

CHARLES H. PEARSON, *National Life and Character*. A Forecast. London Macmillan and Co. 1894. First Edition January 1893. Reprinted July 1893. Second Edition 1894.

Schon das motto: „Dir wird gewiss einmal bei deiner gottähnlichkeit bange“ - zeigt, dass Pearson nicht sehr hoffnungsvoll in die zukunft blickt. – Von der voraussetzung ausgehend, dass die weitere ausbreitung der weissen rasse durch die klimatischen verhältnisse der in betracht kommenden gebiete und die ausserordentliche lebensfähigkeit der dort einheimischen rassen im wesentlichen ihr ende erreicht hat, zeigt er die wirtschaftlichen gefahren, die uns von den niederen rassen, besonders negern und mongolen, drohen.

Die länder mit europäischer bevölkerung würden genötigt sein, zu hohen zöllen und beschränkung der natürlichen volksvermehrung ihre zuflucht zu nehmen. -- Das ziel der politischen entwicklung sei eine annähernde verwirklichung der sozialdemokratie. Staatsschule, drill — denn die grossen stehenden heere und allgemeine wehrpflicht werden stets notwendigkeit bleiben, sogar für England sich als solche erweisen — staatliche bevormundung das leben hindurch: werden die entfaltung der persönlichkeit, die entwicklung individueller thatkraft und ursprünglichkeit hemmen. Auch das unaufhaltsame wachsen der städte auf kosten der landbevölkerung müsse in physischer wie moralischer hinsicht eine entartung des nationaltypus zur folge haben. Nicht einmal für die intellektuelle hebung der masse sei vom modernen grossstadtleben viel gutes zu hoffen, dies zeige die verflachung der geistigen genüsse, die städtische *music-hall* bedeute doch wohl keinen fortschritt gegen die dorfschenke, und das höhere drama — habe ausgespielt. Einen lichtblick sieht der verfasser in der zu erwartenden steigerung des nationalgefühls, dem aber eine starke minderung des gefühls für die kirche und die familie gegenüberstehen werde; auf den staat als erzieher und versorger werde ein grosser teil der liebe und dankbaren verehrung, die den eltern im allgemeinen noch gebühre, übergehn. Weitere erleichterung der ehescheidung werde dies abnehmen der bedeutung der familie noch befördern.

Stillstand der wissenschaften — auch die naturwissenschaft hat ihre grössten und fruchtbarsten thaten vollbracht, es bleibt ihr nichts als ermittelung der details — völliges absterben einiger der höchsten litteraturgattungen (epos, drama, idyll, satire), überhaupt erlahmen der phantasie bei dem schwinden jeden restes von poesie und romantik in der wirklichkeit, journalismus statt einer litteratur — das sind einige der zum teil schon jetzt wirksamen faktoren, die in verbindung mit den angedeuteten wirtschaftlichen und staatlichen einflüssen einen *decay of character* befürchten lassen. —

Pearson hat während eines fast zwanzigjährigen aufenthalts in Australien in hoher stellung — er war unterrichtsminister der kolonie Victoria — die wirtschaftlichen gefahren chinesischer einwanderung aus eigener anschauung kennen gelernt. In den dortigen kolonien hat er auch gesehn, wie de

t britte, losgelöst von den historischen bedingungen und traditionen
tterlandes, schon jetzt den staat mit sehr weitgehenden befugnissen
fgaben betraut. Überall bekundet Pearson reiche erfahrung, aus-
te belesenheit und ein ruhiges, sachliches urteil. Es ist hier nicht
, auf einwürfe gegen seine ansichten einzugehn, viele liegen ja auf
d, manchen begegnet er auch schon, allerdings, wie dem referenten
in ungenügender weise. Werden also Pearsons ausführungen auch
dersdenkende überzeugen, so verdient sein werk doch wegen der
nteressanten bemerkungen über englische dinge aller zeiten und
d als zeitstimme, die in der englisch redenden welt weithin gehör
hat, die beachtung des englischen philologen.

burg i. B. G. Caro.

---

roth, *Charles Kingsley als dichter und sozialreformer.* Leipzig,
Grunow, 1893. 55 s. gr. 8. Preis 1.— mk.

Kingsley, geb. 1819, † 1875, ist bei uns vielleicht noch zu wenig
Zwar wurde seine *Hypatia* vor 30 bis 40 jahren als unterhaltungs-
„verschlungen", ist aber durch neueres etwas in vergessenheit ge-
Seit seinem tode hat England nicht versäumt, K. zu würdigen,
ch und Holland folgten nach; kürzlich haben die schriften deut-
zialpolitiker neues licht (für unsere landsleute) auf K.s thätigkeit
. Denn als „christlicher sozialist" hat er 1848 mit dem tendenz-
east (in *Fraser's Magazine*) in die chartistenbewegung eingegriffen;
Locke schreitet er weiter auf dieser bahn, ohne sie freilich bis
le seines litterarischen schaffens zu verfolgen. Dann verteidigt er
herzig-praktisches christentum gegen das mönchische lebensideal
yiten (*Hypatia*, zugleich kulturhistorischer roman); und in *West-*
verherrlicht er die seehelden der Elisabeth-zeit in ihrem kampfe
anien; endlich bietet *Hereward the Wake* ein geschichtsbild aus
der normannischen eroberung. Alle diese werke werden von Groth
übersichtlich analysirt und mit wärme, aber doch mit unter-
dem urteil besprochen; dazwischen werden die sonstigen privaten
lichen erlebnisse (K. als pfarrer, als professor, seine ehe, seine
urz erzählt. Die frisch und mit liebe zum gegenstande geschriebene
ng ist sehr geeignet, den leser zur eignen kenntnisnahme von K.s
oder zur erneuerung der bekanntschaft, hinzutreiben. Da nun K.
r ein edler mann und ein warmer menschenfreund, sondern dazu
ausgezeichneter, ja ein grosser dichter und ein meister seiner
war, so ist sehr zu wünschen, dass er auch in der lehrerwelt recht
werde. (K.s lyrische gedichte sind, wie Groth erwähnt, übersetzt
line Spangenberg bei Th. Fischer in Kassel 1893 erschienen. Die
bekannte verdeutschung ist zu loben.) Zum schluss einige kleinig-
s. 10 *not great liking* l. *no* etc. S. 11: K.s lehrmeister Carlyle
der theologie zum juristischen studium übergegangen sein? Diese

angabe beruht wohl auf verwechselung mit einem andern Thomas Carly welcher advokat in Edinburg war, den sein berühmter namensbruder eins als seinen doppelgänger (*double-goer*) bezeichnet. S. 41 erfährt man nic ob K. die auszeichnung eines *D. C. L.* erhielt oder nicht. Es war bei fügen, dass er vor der entscheidung darauf verzichtete. S. 50: J. H. Ne man ist zwar als kardinal gestorben, war aber niemals bischof. S. Cloudes*len* l. Cloudes*lee*. S. 55: held*en* l. held*in*.

OTTO WENDT, *Enzyklopädie des englischen unterrichts.* Methodik und l mittel für studirende und lehrer der englischen sprache mit rücksicht die anforderungen der praxis bearbeitet. Hannover, Karl Meyer (G Prior), 1893. VII, 260 s. Preis 4.— mk.

Im unterschiede von werken, die vorzugsweise oder ausschliessli die englische philologie einführen, will vorliegendes buch hauptsächlicl bedürfnissen des unterrichts dienen. Es entspricht in der anlage gleichartigen werke über französischen unterricht, welches der verf. (i in Güsten, zu unterscheiden von prof. G. Wendt in Hamburg) 1888 he gegeben hat. Auch das neue werk nimmt drei unterrichtsstufen ai behandelt die einzelnen zweige des unterrichts (stoffwahl, aussprache, le grammatik u. s. w.) für jede stufe gesondert, jedesmal unter beifügung besprechung der einschlägigen litteratur. Für das englische, desse lernung gewöhnlich drei jahre später als die des französischen be würde vielleicht die unterscheidung zweier stufen genügen. Doch läss die ansetzung einer dritten für das realgymnasium und die oberreals wohl auch rechtfertigen. Der verf. geht überall von den neuen preussi lehrplänen vom 6. januar 1892 aus. In methodischer hinsicht be er sich im vorwort zur „besonnenen reform", hält sogar die „d methode" im englischen für „noch berechtigter" als im französis Oft verhält er sich jedoch mehr referirend und lässt das eigene zurücktreten.

Hr. W. erörtert zunächst den „formalen und materialen wert nutzen" des englischen. (Dass der formale wert *vor* dem materiale sprochen wird, versteht sich bei einem deutschen pädagogen von se Eine scharfe trennung findet nicht statt: auch beim „materialen w bemerkt der verf.: „wie wertvoll, *geistbildend* und moralisch erhebei es, ein geschätztes werk in der ursprache lesen .. zu können." H wird die unzulänglichkeit der übersetzungen durch das Goethesche von den „geschäftigen kupplern" bekräftigt (s. 7), welches hrn. W. s gefällt, dass er es s. 19 noch einmal anführt. Für die armen über ist es tröstlich, dass der dichterfürst selbst sich gelegentlich in ihrem werk versucht hat. — Der verf. gibt nun eine kurze übersicht übe geschichte der englischen sprache, wobei s. 13 einige wörter mit u oder doch ohne genügenden grund (s. Murray) aus dem keltischen abg werden; darauf folgt eine geschichte des englischen sprachstudiur

ınd der englischen grammatik überhaupt, wobei die urheber
gen eingehend charakterisirt und die einzelnen methoden (acht
sog. reform) nach „vorzügen" und „bedenken" gewürdigt
wird die reformbewegung selbst besprochen und die ent-
phonetik dargestellt, alles mit litteratur-nachweisen. Nun
ewandte methodik", wobei der stoff nach den drei stufen und
zweigen geordnet ist. Erfreulich ist, dass der verf. die vor-
onetischen lautschrift" (pleonasmus!) „nicht unterschätzen
r mahnung, dass sie nur mittel zum zweck, niemals selbst-
f, bedurfte es wohl nicht; oder kennt hr. W. irgend einen
phonetiker, dem seine lautschrift etwas anderes ist als ein
deutlichung der laute und zur förderung der aussprache?
ens an den früheren unvollkommenen lautbezeichnungen (die
che wird s. 61. 62 überschätzt) wiederholt tadelt, dass sie
lder" (109) geben, so liesse sich dieses prädikat im grunde
anwenden, die sich von der herrschenden „orthographie"
ich nicht lediglich mit diakritischen zeichen und kursivdruck
gefahr orthographischer schädigung durch anfänglichen ge-
tschrift ist übrigens nur eine vorgefasste meinung, welche
recht einleuchtend scheint; die erfahrung, soweit sie gemacht
und durfte (vgl. Paul Passys mitteilungen auf dem frank-
logentage), spricht dagegen. Doch darf man andrerseits von
h genauen schrift auch nicht zu viel, oder gar alles, für die
arten. Wenn verf. die zeichen in Sweets *Handbook of
row Romic*) mit recht als komplizirt und schwer verständlich
so hätte er nicht unterlassen sollen auch die viel einfachere
Elementarbuch (*broad Romic*) zu erwähnen. Überhaupt darf
ndigkeit in der litteratur nicht verlangen, im gegenteil hätte
ete oder unbedeutende buch noch fehlen können; aber dass
rmschriften die von Quousque Tandem und unter den fach-
e *Englischen Studien* fehlen, ist doch schlimm; und was
ft, so scheint der verf. in deren auswahl und ausführlichkeit
zufall geleitet worden zu sein, wie auch eine bemerkung
er vorrede „mit etwas andern worten" andeutet. Oder
st zu erklären, dass den büchern von Dunker und Bell
sser (134) je eine seite, veralteten büchern auf s. 112 je
gewidmet sind, während leistungen wie Immanuel (I., nicht
) Schmidts grammatik, Sweets elementarbuch mit kurzen
bemerkungen abgethan, Nader und Würzners grammatik und
ohne urteil angeführt werden? Über das „meisterschafts-
, ein rechter marktschreiertitel, das buch selbst soll ja sonst
mehr zu geben als die lakonische bemerkung „eine neue
über die „methode Schliemann" ebenda etwas mehr als —
lem *New English Dictionary* wird die dürftige bemerkung
gerecht; ebenso steht es mit der neuen auflage von

Flügel, wovon s. 221 nur der — einband beschrieben wird. Das Günthersch
buch *English Letters* s. 250 sollte entweder übergangen, oder mit eine
warnenden zusatz (wegen der überaus fehlerhaften anmerkungen) erwäh
sein. Und warum geniesst das buch von Backhaus (s. 128) den vorzug, i
grösserem druck beurteilt zu sein als die anderen? Etwa wie G. Eben
(166) wegen des Meyer-Priorschen verlages? Aber auch Lüdecking I. (16
und Sevin (174) sind so ausgezeichnet worden; Lüdecking II. (203) wied
nicht. Ferner ist in der besprechung der schriftsteller-ausgaben eine gros
unregelmässigkeit zu rügen. Die sog. schulbibliotheken (Benecke, Die
mann, Weidmann, Friedberg und Mode, Tauchnitz; die Teubnersche sam
lung fehlt) sind den „einzelausgaben" gegenübergestellt, und (obwohl zu
erstere aus einzeln käuflichen bänden bestehen) mit summarischen bem
kungen abgethan; es hätten doch einige bändchen jeder sammlung be
ausser Friedberg-Mode bd. 1 erwähnt und besprochen werden sollen; i
solcher ausführlichkeit wie bei den sachen von Hupe, K. Wunder, Fritz
konnte letzteres freilich nicht geschehen. — Ein weiterer mangel best
in verstössen gegen die *ordnung*. Unter die „lesebücher" (d. h. der
chrestomathien) sind auch einzelwerke geraten: Hudson s. 118, Sk
Book, Ivanhoe 164: *Tales of a Grandfather;* Stanhope (*The Seven Year
War Studies*, soll heissen *Student's* Tauchn. Ed.); Boyle (s. 167); Ol
Jolliffe wird s. 205 als ein werk Macaulays angeführt. Ferner sind unt
„anleitung zur prosodie" s. 209 ausser 5 werken über metrik (nicht zu
prosodie!) aufgeführt mehrere ausgaben Shakespearescher stücke und Regel
Materialien für das neuenglische seminar. Ein teil dieses sammelwerkes
die schon s. 209 erwähnte kommentirte ausgabe von Thackerays *Lectures &c*
figurirt s. 214 unter den „monographien", wozu verf. auch kritische text
ausgaben (wie Schippers *Dunbar,* Flügels *Sidney,* Vollmöllers *Sprachdenk
male* und die erlanger arbeiten dieser art, ferner Wülkers *Geschichte de
angelsächsischen litteratur* und Bleibtreus *Litteratur des 19. jahrhunderts* (
rechnet. Was mag wohl hr. W. unter einer monographie verstehen? Da
buch von Jespersen 113 ist keine „anleitung" zur aussprache oder laut
bildung, sondern ein vorschlag zu einer neuen bezeichnung der laute durc
andeutung der organe, die zu ihrer bildung dienen. Auch bezieht es sic
nicht speziell auf die englische sprache. Die bücher von Cowley un
Neumann s. 254 f. sind je zweimal genannt. Unter litteraturgeschich
s. 211 sind streng philologische werke und schulbücher durch einand
geworfen; es hätte eine scheidung wie bei den wörterbüchern gemac
werden sollen. Auch Shindlers *Poets of the present time* s. 204 ist ke
schulbuch. Der *Führer durch die ... schullitteratur* (225) gehört nic
unter die periodisch erscheinenden schriften. Auf s. 66 sind verschiede
artige bücher zusammengestellt. Wenn „neuere litteratur" s. 219 (dort au
Spenser, Surrey, Sidney) im sinne von „neuenglische" stehn mag, so pa
doch der alte schotte Dunbar s. 220 nicht hinein. Unter den wört
gleicher schreibart und verschiedener bedeutung s. 146 sind auch angefü
bare bloss und *I bare* ich trage (*bear!*), *flower* blume und mehl (*flour*
main mähne (*mane!*) und meer. Sprachliche versehen finden sich au

-gleich Meidinger wird nun das wichtigste . . . dargeboten" noch
168 eingetreten st. betreten, wählte 65 st. gewählt hat; typische
ographische hilfsmittel 64; s. auch s. 127, z. 11 „schulmänner wie
g-Koch, Victor-Dörr" (70) sollte man nicht sagen, wenn auch ihre
insam verfassten bücher so heissen mögen. Und wenn ein „feiner
er" der englischen sprache wenigstens auf s. 5 nicht bewiesen hat,
er englisch schreiben kann, so kommt das sätzchen MORE IS TO BELIEVE
they *expressed* (s. 150) wohl auf des verf. eigene rechnung. — Fehler-
gedruckt sind, zum teil wiederholt (nicht überall), die eigennamen (hier
stiggestellt): Baskerville, Berlitz, Crüger (68), Greenaway, Gurcke, Hangen
5), Hatchards, Katscher (dafür Kutscher 212), Marryat, Neoptolemus
0), Norman (173), Poe (dafür Poë 254), Portsmouth, Pyrrhus, Ratich
47), Robolsky, Sporschil, Schipper (220), Shindler (180), Stacke (dafür
den 254), Tray (hundename, dafür Troy 87), Welsh, Winchester. Ferner
ht *twin* für *turn* 170, *orthoräpisten* für *orthoëpisten* 77; hinter *thoroughly*
128, z. 14 ist etwas ausgefallen. S. 104 unten *practiced* für *practised*;
0 unten *ables* für *tables*; steht *mainswear* für *main* SEWER? *god* ebd. z. 3
an nicht richtig sein. *Box and* Box 206 l. *Box and* Cox. Irving, *The*
fe and Letters of Wash; Irving, London &c. 214 soll heissen: *The Life*
d Letters of Washington Irving etc. S. 11 unten dürfte *i. j.* zu streichen
. Für *Cīro* als lautbezeichnung 194 l. *kīro*. Einen plural *indixes* 195
t es nicht. Die betonung von *wellwisher* (*well-wisher*) ist unrichtig
egeben. *Levin* (132) l. *Sevin*; richtig s. 87 und 174.

Demnach kann dieses werk beim besten willen nicht empfohlen werden.
eine neue auflage rate ich, ausser der beseisigung der gerügten mängel:
n beträchtlichen teil der angeführten büchertitel zu streichen und dafür
übrigen durchweg, unter kürzung der zu ausführlichen besprechungen,
bestimmten, wenn auch kurzen beurteilungen zu begleiten. Da der
trotz einer solchen sichtung wahrscheinlich nicht alle noch ver-
benden bücher wird durchsehen können, so möge er doch auch andere
chriften als das *Neuphilologische Zentralblatt* und die *Zeitschrift für*
ren unterricht zu rate ziehen; auch der s. 225 erwähnte *Führer* (von
ressner) kann gute dienste leisten. Muss dann mit der schere gearbeitet
en, so möge verf. wenigstens keine buchhändler-reklamen unverändert
ehmen wie s. 66: „Der . . . beifall, den diese geistvolle . . . geschichte . . .
den hat, gab *der unterzeichneten verlagshandlung* (!) veranlassung
herausgabe einer deutschen bearbeitung", oder sätze wie „trotz dieser
mpfehle ich das buch angelegentlich . . ." (133), wo man nicht recht
, ob hr. Wendt oder sein gewährsmann spricht. — Ferner könnten
bei *Archiv* und *Anglia* die *jetzigen* schriftleiter angegeben werden.
Collection of German Authors 207 würde ich streichen, wie auch die
chen lesebücher (Gruner 167) und grammatiken 233 f., *French dia-*
s (187) &c. für engländer. Gibt es „amtliche bestimmungen, sich *in*
unterrichtssprache (!) des englischen zu enthalten?" (233). Es ist wohl
s. 241 erwähnte verbot der fremdsprache bei behandlung der syntax
int. Ist die englische orthographie überall nur *scheinbar* inkonsequent?

(105; vgl. *delight*, *sprightly; sovereign; proceed* und *precede* u. a. m.) Könnte man nicht statt Spenser und Marlowe (199) mit grösserem vorteil mehr modernes (in der *schule!*) lesen? Was den „zu frühen anfang in höheren töchterschulen" betrifft, so werden beide fremden sprachen bei weitem in den meisten dieser anstalten (wenigstens den öffentlichen) in demselben alter begonnen wie in den realschulen. Die abkürzung Comen (30. 47) ist nicht zu empfehlen; will man die latinisirte form vermeiden, so schreibe man doch *Komensky*. Bei *Facciolati* 47 steht ein fragezeichen. F. († 1769) war professor in Padua, nach Bernhardy ein bedeutender latinist. Der lexikograph Forcellini rühmt ihn in der vorrede als seinen lehrer und berater.

Kassel. M. KRUMMACHER.

A. KLINT, *Fransk-Svensk Ordbok.* Stockholm, F. & G. Beijers Bokförlagsaktiebolag.

Klints buch ist in den schwedischen fachzeitschriften überall äusserst günstig beurteilt worden. In Schweden ist ja bekanntlich vieles von unserem deutschen schulwesen nachgeahmt worden; kopiren nennen das die schwedischen gelehrten, die lange nicht immer mit diesem kopirsystem einverstanden sind. Als man in Deutschland endlich anfing, den sprachunterricht auf verständige art umzugestalten, da hatten die schweden das neue prinzip sofort erfasst und wussten auch gleich von vornherein die richtige mitte zu halten. Klint ist der vertreter des deutschen und französischen an der staatlichen realschule in Stockholm und betreibt beide sprachen genau so wie es die gemässigten reformer bei uns für französisch und englisch verlangen. So sind uns die schweden also wiederum gefolgt, wie sie es vom mittelalter her gethan haben; die folgende kurze übersicht möge das beweisen.[1] Laurentius Petri, der schwedische reformator und schüler Luther[s,] setzte es im jahre 1571 durch, dass einer von ihm nach dem muster d[es] „sächsischen schulplans" entworfenen schulordnung die staatliche genehmigu[ng] erteilt und für das ganze schwedenreich gesetzliche kraft verliehen wurd[e.] Geändert wurde dieses gesetz erst 1649 durch die königin Christine, die a[m] 7. august dieses jahres eine nach dem vorbilde von „Sturms gymnasiu[m"] ausgearbeitete neue schulordnung einführen liess (vgl. Thyselii *Handling[ar] rörande Svenska kyrkans och läroverkens historia* tom. 2. Örebro 1839—4[5).] Die schwedische bearbeitung von Sturms werk betont die realien viel me[hr] als das deutsche original. Neue schulordnungen erschienen dann 16[..] unter Karl XI., 1724 unter Friedrich I., 1820 unter Johann. Das unglü[ck]liche gesetz von 1856 war unbrauchbar. Die folgende schulordnung v[om .] 1859 war im wesentlichen bis 1873 gültig. Den jetzigen einrichtungen, [wie] Roese a. a. o. darstellt, liegen die königlichen verordnungen von 1873, 1[8..] und 1878 zu grunde. Das französische spielt an den realschulen (*reallini*[en)]

[1] Vgl. F. Roese, *Das höhere schulwesen Schwedens.* Wismar 1890. S. [..]

als an den gymnasien (*latinlinien*) eine bedeutende rolle. Bei der
fung wird von einem gymnasiasten eine übersetzung aus dem
chen ins französische oder deutsche oder eine mathematische arbeit
, von einem realschüler eine übersetzung aus dem schwedischen in
ische, französische oder deutsche. Die mündliche prüfung erstreckt
alle in der höchsten klasse der elementarschule durchgenommenen
lspensa, doch können die zensoren das examen in einzelnen fächern
lassen. Durch diese prüfung soll nicht bloss das mass der in den
gegenständen erworbenen kenntnisse, sondern auch der allgemeine
rad der einzelnen schüler ermittelt werden, deshalb dürfen auch bei
etzungen aus fremden sprachen nur solche stücke vorgelegt werden,
r schule nicht durchgenommen sind (vgl. Roese a. a. o. s. 10). Der
t im französischen, englischen und deutschen wird nun heute an
n und realschulen schon vielfach in dem sinne unserer reformer
lints französisch-schwedisches lexikon ist ein gutes beispiel dafür,
diese bestrebungen in Schweden festen fuss gefasst haben. Er
r vorrede, dass das vorliegende lexikon in kurzen und bestimmten
bild von dem gegenwärtigen wortvorrat der französischen sprache
ll. (Vgl. einleitung: *Den föreliggande har till uppgift att i
bestämda drag gifva en bild af franska språkets nuvarande
l.*) Es sind daher manche worte neueren datums aufgenommen
auch solche, die sich nicht im *Dictionnaire de l'Académie* oder
finden, mehrere sogar, die überhaupt noch nicht lexikalisch ver-
d. Der verfasser trifft überall das rechte, auch bei den aller-
bildungen. Man merkt, dass er, durch häufigen und längeren
t in Frankreich vorbereitet, seine erklärungen überall aus eigener
ng schöpft. Dagegen haben andererseits gewisse mehr oder weniger
worte, ebenso wie speziell wissenschaftliche oder technische aus-
ur eine sparsame behandlung erfahren. Die alte manier, schwer
tzende ausdrücke durch längere umschreibungen zu erklären, die
verständnis auch noch nicht fördern, hat der verfasser mit recht
n. (Einl.: *Man skall ej ofta här anträffa sådana försvenskningar*
NEUR ... *en som leder, (an)för etc.*", "MUSARD ... *en som för-
len.*" Man sehe im lexikon s. 332: MENEUR m. 1. *ledare.* 2. ∞
örnförare. 3. ∞, EUSE *anskaffare af amma.* 4. *intrigmakare.*
, körare. Ebenso: MUSARD, E *dagdrifvare, -erska, -ande.*) Bei
he der paradigmen und auch sonst im text merkt man natürlich
n einfluss der wörterbücher von Sachs; Klint nimmt aber stets
rgängern gegenüber eine selbständige stellung ein. S. I und II
ie formen vom hülfsverbum *avoir* (*hafva*), III und IV von *être*
it den personalpronomen davor und der aussprachebezeichnung
angeführt. S. V ff. folgen die vier konjugationen, *donner, se
imer, appeler, celer, crocheter, mener, régner, abréger, employer,
enacer, manger, aller, envoyer* von der ersten. Es folgen *finir,
eillir, fuir, bouillir, couvrir, venir, courir, mourir, acquérir,*

fleurir, bénir, gésir, haïr, faillir, ouïr, férir als vertreter der zweiten jugation: *vendre, peindre, conduire, coudre, vivre, écrire, naître, su vaincre, clore, conclure, dire, faire, confire, mettre, prendre, rire, tr circoncire, boire, croire, croître, lire, moudre, paraître, plaire, absou ardre, braire, bruire, frire* fasst Klint unter der dritten konjugation sammen. Zur vierten konjugation rechnet der verfasser *recevoir,* *falloir, mouvoir, pleuvoir, pouvoir, savoir, valoir, vouloir, seoir, ass apparoir, choir, déchoir, échoir, chaloir, souloir.* Die angeführten ve zeigen die auswahl, die der verfasser trifft, auch die bedeutung, di den gebräuchlichen formen von veralteten verben belegt. Auf 665 zien eng gedruckten seiten folgt das reichhaltige lexikon, dem der verf s. 666–678 noch einen nachtrag folgen lässt (*Tillägg*). Wir deuts können aus Klints lexikon vieles lernen, sowohl was reichhaltigkeit gebotenen stoffes als auch genauigkeit des ausdrucks anbetrifft. Es en gerade die worte und ausdrücke in genauer erklärung, die man tä braucht oder in den neuesten produkten der französischen litteratur

Von grossem vorteil sind die beigegebenen bilder mit der französis benennung der einzelnen teile; nur ist der verfasser hier oft zu gegangen. Gleich das erste: *Homme (squelette)* enthält ausdrücke, die laie sehr selten gebraucht. Klint bringt folgende, von denen die l fehlen könnte: *a Crâne, b Région cervicale, c Région dorsale, d R lombaire* (*b, c, d* zusammen: *Colonne vertébrale*), *i Clavicule, j Omo f Côtes, h Sternum, k Humérus, g Fausses côtes, n Os iliaques, n' Isc* (*n* und *n'* zusammen: *bassin*), *l Radius, l' Cubitus, e Sacrum, m C m' Métacarpe, m'' Phalanges, o Fémur, p Tibia, p' Péroné, q T r Métatarse, s Phalanges, t Rotule.*

Sehr praktisch, wenn auch im einzelnen etwas überladen sind folgenden bilder: *Homme (Appareil digestif), Cheval, Harnais, Ani de boucherie (Mouton, Veau, Bœuf), Balance, Coupe d'un tronc d'a Métier à tisser, Tour, Grue, Moulin à farine, Ordres et moulures d'a tecture (Ordre dorique, Ordre ionique, Ordre corinthien), Termes de graphie, Chemin de Fer, Habitation, Armes de guerre (Canon a Système de Bange, Fusil à répétition, Système Lebel), Machine à v (Moteur, Générateur), Marine (Coupe d'un navire), Navire à v (Cuirassé de 1er rang: Le Suffren), Navire à voiles (trois-mâts).*

Ich glaube, diese letzten angaben beweisen die reichhaltigkeit inhalts von Klints lexikon. Wenn wir die gediegenheit des inhalts h nehmen, so kann es wohl als muster für deutsche handwörterbücher di

Doberan i. M. O. GLÖDE

The Parasite. A Novel by CONAN DOYLE. The Acme Library. Pric shilling. A. Constable & Co. 1894.

Eine der seit einer weile beliebten geschichten, in welchen sugg hypnotismus und zubehör ihr wesen treiben. Hier wird noch glückl weise der junge hoffnungsvolle gelehrte, dem die verhängnisvolle leiden

iner gefährlichen adeptin dieser dunkeln „wissenschaften“ ruf, stellung, iebe, alles zu rauben drohte, durch den rechtzeitig eintretenden tod der verderberin vom untergang gerettet. Die geschichte ist ganz folgerichtig erzählt, doch ist lebhafteres interesse nicht möglich, wenn man fortwährend darauf verwiesen wird, dass der held (der selbst erzählt) thut, was er für schlecht und verderblich hält, oft ohne sich dessen bewusst zu sein, einzig weil er unter dem geheimnisvollen, rätselhaften zauber des bösen willens der feindin steht, die ihn verderben will, weil er ihre liebe verschmäht. Werden solche dinge als thatsächlich geschehen und wissenschaftlich beobachtet und beglaubigt berichtet, so sind sie schon hinreichend abstossend, als *fiction* aber, trotz der beliebtheit, deren sie sich zu erfreuen scheinen, verwerflich, wenn nicht die vollendete kunst der psychologischen darstellung das ganze in eine höhere sphäre hebt. Im vorliegenden fall ist das nicht der fall. Die personen sind alle schatten: der held ist der spielball der bosheit der *parasitin*; diese allein will etwas und thuts, bis sie der tod ereilt. Conan Doyles ruf steht fest; diese novelle kann ihn nicht schädigen, aber ihm auch nicht helfen. — Mir ist aufgefallen: *I met him* ON *the street* (so viel ich weiss, hat ON *the street* die bedeutung, dass man sich in nicht empfehlenswerter weise dort aufhalte). F. D.

VERMISCHTES.

ZUR 32. VERSAMMLUNG RHEINISCHER SCHULMÄNNER.[1]

„Man kann die schüler nicht nur mit lateinischen regeln und griechischen vokabeln, sondern auch mit französischer aussprache quälen“.

So der wortlaut einer der thesen, welche für die diesjährige osterdienstagsversammlung rheinischer schulmänner in Köln aufgestellt worden sind. Der satz macht den eindruck jener art von spruchweisheit, die, einen nicht genügend durchdachten einfall in das gewand eines unantastbaren gemeinplatzes hüllend, entweder zu viel besagt oder gar nichts, wie man's nehmen will. Denn was kann man nicht alles, und womit kann man beispielsweise nicht schüler quälen, wenn man ein pädagogisches ungeheuer ist, oder auch kein ungeheuer, sondern ein guter kerl, der nur leider mit hartnäckigem pädagogischen ungeschick einen durch nichts zu beschwichtigenden eifer verbindet. Quälen soll man überhaupt niemanden, und wer mit lateinischen regeln oder auch mit der französischen aussprache seinen schülern nichts anderes als qual zu bereiten weiss, thäte besser in sich zu gehen und einen humaneren beruf zu ergreifen.

Da die these nicht bezwecken kann, durch derlei alltagsweisheit die welt zu bessern und zu bekehren, so bleibt nur übrig, sie auf den tieferen

[1] Vgl. den bericht in vorliegendem heft s. 89 ff. *D. red.*

sinn zu prüfen, den sie durch die gegenüberstellung der lateinischen r
mit der französischen aussprache andeutet. Betrachten wir die sacl
lichte der alltäglichsten praxis, etwa eines falles wie der folgende. E
suche mich ein vater, um sich nach den fortschritten seines sohnes z
kundigen. Lassen wir den vater einen mann von welt und verstande
der es mit der erziehung seines sohnes genau nimmt und ebensoseh
künftige gesellschaftliche stellung desselben wie seine berufsstellun
auge fasst. Nun lautet mein bescheid: der junge mann ist nicht ta
im lateinischen; heute erst hat er *ut* statt *quod* gesetzt und den dati
verbrochen; im französischen geht's besser bis auf die aussprache, in c
sich vernachlässigt. Wird der vater das eine ebensowenig ernst nehm
das andere, etwa beim nachhausegehen die achsel zucken und sich tr
Je nun, man kann die schüler nicht nur mit lateinischen regeln, so
auch mit der französischen aussprache quälen? Gewiss nicht! Er wi
mit *ut* und *quod* in seinem herzen gut sein lassen — er hat's selber
besser gemacht, und es hat ihm nicht weiter geschadet. Dagegen w
dem herrn sohn wegen der französischen aussprache aufsitzen, weil
lebenserfahrung ihm sagt, dass die art und weise, wie einer sein fran
ausspricht, vor der gesellschaft als ein unvermeidlicher gradmesse
bildung zählt. Deshalb dürfen wir es auch in der schule mit dem
nicht ebenso nachsichtig halten wie mit dem andern und uns über
aufgabe nicht mit einem schlagworte hinwegtäuschen wollen, d
französische aussprache auf die gleiche höhe der wertschätzung mi
lateinischen regelkram stellt. Ich habe reichliche gelegenheit wahrzun
welche sorgfalt man in unseren industriekreisen auf eine saubere auss
verwendet, wenn der zufall ein paar französische oder englische wo
gespräch flicht — ich weiss auch, mit welch feinem urteil unsere le
im schulunterrichte gerade nach dieser richtung beachtet und kritisirt
weit mehr, das kann ich dem herrn verfasser der these versichern, al
der seite sonstiger sprachfertigkeit. Und besinnen wir uns doch ja,
unseren schülern, auch wenn sie in der praxis ihres lebens das meis
ihren schulkenntnissen völlig vergessen, ihr französisch so gut w
latein, dennoch eins auf die dauer anhaften wird, womit sie immer
zeugnis für den einstmals genossenen schulunterricht ablegen müssen
die art, wie sie gelehrt worden sind, die fremde sprache auszuspr
Die ansprüche nun der welt, für welche wir unsere jugend doch er
der gebildeten nämlich, zwingen uns, mit der peinlichsten sorgfalt
zu halten, dass dieses bleibende etwas gutes sei. Unsere verpflichtun
gar solchen gegenüber, die ihr französisch einmal im berufsleben ver
müssen, die unmöglichkeit, eine mangelhafte aussprache, wenn sie er
gewurzelt ist, in eine gute umzuwandeln, all das scheue ich mich ger
in das bereich der betrachtung zu ziehen, weil ich nicht selbst vor
selbstverständlichkeit in die andere geraten möchte. Kommt doch
schliesslich darauf hinaus, dass das wort *„non scholae sed vitae“*, w
die grenzlinie zwischen dem altsprachlichen und neusprachlichen unte

in für allemal bezeichnet, wie es leider so oft geschieht, auch bei der assung der these unbeachtet geblieben ist. Wir unterrichten fürs leben, ümmern uns um die anforderungen des lebens, und wenn wir dem klassischen ollegen dazu gratuliren, dass er seinen schülern die bürde der lateinischen grammatik so leicht als möglich macht, bleiben wir fest dabei, bei den nsrigen mit aller strenge auf eine sorgfältige, idiomatische aussprache des französischen zu dringen. Das klingt ungereimt, ist es auch; aber die these nötigt mich, solch heterogene dinge mit einem federzuge zusammenzustellen.

Wenn der herr verfasser meinen sollte, und das scheint mir doch in seiner these zu liegen, unser ziel im ausspracheunterricht sei ohne quälerei nicht zu erreichen, so würde das nur beweisen, dass er sich im heutigen schulleben nicht nach möglichkeit umgethan hat: denn die frage, wie man eine sorgfältig gepflegte aussprache zwar nicht mühelos, aber doch zur lust der jugend erzielt, ist praktisch gelöst und bedarf an dieser stelle am allerwenigsten der erörterung. Und wenn die these etwa, solche sentenzen entbehren ja der vieldeutigkeit nicht, den vorwurf der quälerei so versteht, als müssten über dem pauken der aussprache höhere interessen vernachlässigt werden, so liegt darin eine unterschätzung der arbeit, die wir im neusprachlichen unterricht zu leisten bestrebt sind. Wir fühlen uns im bewusstsein der ethischen und ästhetischen ziele unseres unterrichts völlig eins mit den gegnern unserer methode [1]; wenn wir daneben noch praktische ziele verfolgen, so wollen die herren, die es bei der Zizero-lektüre leichter haben, sich doch klar machen, welches mehr von arbeit wir uns damit aufbürden. Und schliesslich — selbst in unserem bemühen um die aussprache dürfen wir fordern, als diener einer idealen sache anerkannt zu werden, die wir uns an dem gewinn stilistischer vollkommenheit bei unsern schülern nicht genügen lassen, sondern sie dazu erziehen wollen, auch die schönheit des gesprochenen wortes zur klaren geltung zu bringen, in der fremden ebensowohl als in der muttersprache.

Ich habe selber die freude, hand in hand mit einem kollegen den schülern der unterklassen lautliche schulung im deutschen und lateinischen angedeihen zu lassen. Das geschieht ohne beeinträchtigung des klassenzieles, und wir werden dabei von dem lerneifer der kinder getragen, hoffen auch, den dank des lehrers in der französischen anfängerklasse zu ernten. Nun ist mein herr kollege aber nicht neusprachler, sondern er hat als germanist sein phonetisches rüstzeug und die lust, es im unterrichte zu gebrauchen, von der universität mitgebracht. Darin liegt der ermutigende hinweis, dass unsern hochschulen eine generation entwächst, die achtung

[1] An der geistigen vertiefung und ästhetischen läuterung des neusprachlichen unterrichts durch eine sorgfältige sichtung der lektüre wird ech thatsächlich gearbeitet, und zwar planmässig nach gemeinsamem vorken, gerade im lager derer, die eine möglichst vollkommene aussprache § 1 ihrer anforderungen an den eigenen unterricht aufführen!

vor dem gesprochenen worte mitbringt und auch die befähigung, d
wohlthätige zucht diese achtung in der jugend grosszuziehn — über
bezirk unseres faches hinaus. Auch in der volksschule fängt es an,
in unserem sinne zu regen. Einen erfreulichen beleg dafür möchte ich
lesern dieser zeitschrift, besonders den kollegen vom frankfurter fer
kursus, nicht vorenthalten. Vor einigen wochen besuchte mich ein hies
elementarlehrer. Er sah die Viëtorsche lauttafel in meinem zimmer
gespannt und bemerkte, auch in den hiesigen volksschulen werde nach
forderung des kreisschulrates streng auf die unterscheidung des stimmha
und stimmlosen lautes in *lasen* und *assen*, *sprachen* und *lagen* etc.
halten. Ich machte ihn auf die Bangertsche fibel aufmerksam, die er,
fachmann auf dem gebiet der fibeln, er besitzt deren weit über hund
sich sofort anschaffte. Kurz darauf teilte er mir mit, von allen sei
fibeln gefalle ihm die Bangertsche am besten, und er habe die erlaul
nachgesucht, dieselbe künftig seinem unterricht zu grunde legen zu dür
Die erlaubnis konnte aus bestimmten äusseren gründen nicht erteilt wer
aber der betreffende herr versichert, er habe sich Bangerts grundsätze
geeignet, um fortan danach zu verfahren.

So brauchen wir nur die augen aufzuthun, und wir sehen unsere sa
bis jenseits unseres engeren arbeitsfeldes stetig an boden gewinnen. '
haben etwas wie einen frühling mit keimenden saaten hier und dort
überall. Mögen sie uns denn von zeit zu zeit einen schauer körnigen ei
über die grünende flur senden, sie werden's noch inne werden, dass
ohnmächtige schauer sind: denn wegen der ernte rechnen wir nur n
mit der zeit.

Düren. R. WÄHMER.

HOSPITIREN IN FRANZÖSISCHEN UND ENGLISCHEN SCHULEN

In der „reformsitzung" des 6. neuphilologentages in Karlsruhe, ü
welche in der augustnummer dieser zs. berichtet worden ist, teilt ein fa
kollege mit, dass er als preusse in Frankreich nicht zum hospitiren
schulen zugelassen worden sei (s. 240). Als ich diese bemerkung las, l
mir der gedanke, dass es vielleicht manchen interessiren könnte, wenn
meine eigenen erfahrungen in Frankreich und England über diesen pu
mitteilte, und dass ich dadurch vielleicht manchem fachkollegen ei
dienst leisten würde.

Als ich im jahre 1891 in Paris den wunsch aussprach, einmal
unterricht in einer französischen schule beizuwohnen, wurde mir zuerst
verschiedenen seiten entgegnet, dass solche versuche in Frankreich ziem
aussichtslos wären, bis ein mir befreundeter *surveillant-général* des *L*
Janson-de-Sailly mich auf den richtigen weg wies, und ich glaube je
kollegen für den erfolg garantiren zu können, wenn er denselben weg
schlägt. Ich wendete mich nämlich mit einem kurzen schriftlichen ge
an den *Vice-Recteur de l'Académie de Paris*, M. Gréard, und er
umgehend die erlaubnis, im Lycée Janson dem unterricht beizuwoh

it diesem briefe versehen, machte ich dem *proviseur* dieses lycée, i. Kortz, einen besuch, worauf er mir in der liebenswürdigsten weise eistellte, meine wünsche in bezug auf klasse und unterrichtsgegenstand u äussern.

Als später zwei deutsche elementarlehrer aus Görlitz den wunsch egten, eine pariser elementarschule kennen zu lernen, gab ich ihnen den at, sich ebenfalls an M. Gréard zu wenden, und auch sie erhielten umgehend die erlaubnis, in einer näher bezeichneten schule zu hospitiren, wo sie vom *directeur* und den übrigen lehrern in höflichster weise empfangen wurden und am vor- und nachmittag den stunden beiwohnen konnten; nachher hatten sie noch mit den französischen kollegen eine besprechung über methode und lehrmittel, wobei die franzosen sich eingehend nach den deutschen schulverhältnissen erkundigt haben sollen.

Will man in einer andern stadt als Paris hospitiren, so möge man sich schriftlich an den *recteur* der betreffenden *Académie* wenden, zu welcher die Stadt gehört.

Etwas anders liegt die sache in *England*. Will man londoner elementarschulen kennen lernen, so gehe man nach dem am Victoria Embankment (in der nähe von Blackfriars Bridge) gelegenen *School Board for London*, wo man jegliche aufklärung sowie die erlaubnis zum hospitiren erhält; auch wurde mir daselbst der gedruckte *Report of the School Board for London for 1893* unentgeltlich eingehändigt. Nicht ganz so einfach ist die sache bei den höheren schulen, den *Public* und *Grammar Schools.* Ich machte dem *headmaster* von *Mersey School* in London einen besuch in der begleitung eines engländers, der den *headmaster* sehr gut kannte, und trotzdem antwortete mir der letztere auf meine bitte hospitiren zu dürfen: *The masters don't like it*, worauf ich mich natürlich empfehlen musste. Mehr glück hatte ich in *St. Thomas' Charterhouse, Middle Class Boys' School* (42 & 44, *Goswell Road, near Aldersgate Street Station*), wohin ich allein ging, ohne jegliche empfehlung. Der *headmaster*, Mr. C. Smith, war verreist, doch empfing mich der *second master* sehr liebenswürdig, führte mich in sämtliche klassen, wo ich überall kurze zeit dem unterricht beiwohnte, zeigte mir die schriftlichen arbeiten der schüler und ihre zeugnisse, kurz er gab mir jede gewünschte auskunft.

Nach *Eton* wagte ich jedoch nicht ohne eine empfehlung zu gehen, und da ich bei der deutschen botschaft in London vom preussischen kultusministerium empfohlen war, so ersuchte ich die botschaft, mir eine empfehlung für den besuch englischer schulen auszustellen, und diesen weg empfehle ich allen kollegen, welche nach England gehen, als den sichersten. Mit der empfehlung des botschafters machte ich dem rev. dr. Warre, dem liebenswürdigen *headmaster* von Eton College, meinen besuch und fand bei ihm das freundlichste entgegenkommen. Er liess mir die ganze schule zeigen, gab mir einige erklärungen über den unterricht und händigte mir auf meine bitte zwei der besten lateinischen arbeiten seiner schüler ein als

ein andenken an Eton College.[1] Ich hätte auch dem unterricht beiwohnen können, wenn nicht an jenem tage *half-holiday*, also freier nachmittag gewesen wäre.

In der City of London School und in St. Paul's School in London konnte mir meine empfehlung leider nichts nützen, da gerade an jenem tage die schulen ihre ferien begannen, und überhaupt sind die letzten juliwochen zum besuche englischer schulen ungeeignet, da dann die examina stattfinden und die schulen darauf geschlossen werden.

Da es ratsam ist, schon vorher mit den einrichtungen französischer und englischer schulen vertraut zu sein, ehe man ins ausland reist, um dort zu hospitiren, so erlaube ich mir zum schluss noch einige litterarische angaben zu machen. Über französisches schulwesen vergleiche man:

Dr. Karl Laubert, *Pädagogische skizzen aus Frankreich*, I. Progr. des realgymn. zu Frankfurt a. O. 1890.

Annuaire de la Jeunesse p. H. Vuibert, Paris, Nony (erscheint jährlich).

Ferner die amtlichen programme, welche bei Nony, 17 rue des Ecoles, und bei Delalain Frères, 56 rue des Ecoles in Paris erschienen sind.

Schliesslich verweise ich noch auf meine eigene abhandlung *Das höhere unterrichtswesen in Frankreich* im *Zentral-organ für die interessen des realschulwesens*, 1892, juli, august, september.

Für das *englische* schulwesen mache ich, indem ich die älteren, allgemein bekannten werke übergehe, noch auf einige neuere schriften aufmerksam:

Great Public Schools, by various Authors. London, Edward Arnold, 37 Bedford Street, Strand, W.C. (o. j.). (Preis 6/-.)

English Education in the Elementary and Secondary Schools, by Sharpless. London, Arnold, 1893. (Preis 4/6.)

Handbook of Education. What a Parent should know. Ed. J. S. Wood. London, The Gentlewoman Offices, Arundel Street, Strand W.C. (Preis 1/-.)

European Schools, by Klemm. New York, Appleton & Co. 1889. (Preis 8/6.)

Speziell über *Eton College* lese man:

The Eton Calendar. R. Ingalton Drake. Eton College Press. (Preis 2/-.) [Erscheint in jedem semester.]

Etoniana. Ancient and Modern. Ed. William Blackwood. 1865.

Recollections of Eton. By an Etonian. London, Chapman and Hall. 1870.

Seven Years at Eton. 1857—64. By James Brinsley-Richards. London, Rich. Bentley and Son. 1883. (Preis 6/-.)

A Day of my Life or Every-Day Experiences at Eton. By an Eton Boy. London, St. Dunstan's House, Fetter Lane, Fleet Street, E. C. 1889. (Preis 1/-.) [Sehr anziehend und humoristisch geschrieben!]

---

[1] Der *Headmaster* erhält von jeder schriftlichen klassenarbeit stets die beiden besten arbeiten, welche nachher gebunden und in seinem zimmer aufbewahrt werden.

Gallert, *Das höhere schulwesen in England.* Progr. Stralsund 1893.
Die neuesten englischen erscheinungen auf dem gebiete der pädagogik let man in:

A Classified Catalogue of Educational Works, ed. Longmans, Green Co. 39, Paternoster Row, London E.C.

Schliesslich verweise ich noch auf die ausstellung englischer unterhtsmittel im lesesaal des Kensington museums in London.

*

Wer sich mit englischen *universitäten*, speziell *Oxford*, beschäftigen ill, findet alles nötige in:

Student's Handbook of the University of Oxford. Oxford, Clarendon 'ress, sowie in dem buche:

Oxford and Oxford Life, by Wells. Methuen & Co. 18 Bury Street, London, W.C. 1892. (Preis 3/-.)

Auch erscheint in jedem semester ein gedrucktes *vorlesungsverzeichnis* n Oxford.

Elbing. DR. BLOCK.

FRIEDRICH DIEZ UND DIE SCHOLIEN ZUR DIEZ-GEDENKFEIER VON AD. PHILIPPI.

In den *Preuss. Jahrbüchern*[1] hat geh. hofrat Ad. Philippi, der vor kurzem auf seine altphilologische professur an der universität Giessen verzichtete und nun in Dresden privatisirt, einen aufsatz veröffentlicht, dessen erster teil gegen die angebliche heroïsirung des begründers der romanischen philologie einspruch erhebt. Nach Ph. bestand des in seiner ganzen persönlichkeit nichts weniger als genial angelegten mannes wissenschaftliche lebensarbeit, bei ruhiger tagesbeleuchtung angesehen, in der übertragung philologischer methode auf ein neues arbeitsgebiet. Ein solches urteil darf, wenn es auch ohne ersichtlichen anlass und von einem manne gefällt ist, welcher den romanischen studien bisher völlig fernstand, nicht ohne widerspruch bleiben. Ist es doch durch eine angesehene zs. in weite kreise hinausgetragen, und müssen doch daraufhin diejenigen, welche keine gelegenheit haben, sich mit neuphilologischen studien zu befassen, eine recht schiefe vorstellung von der bedeutung des mannes erhalten, den nicht nur alle deutschen, nein überhaupt *alle* romanisten neidlos als ihren altmeister anerkennen.

Zu verwundern ist schon, warum der verfasser gerade von der Diezfeier in Giessen ausgeht, nur von ihr spricht[2], aber verschweigt, dass in

[1] Augustheft 1894. Für dieselbe zeitschrift war auch obige kurze ausführung bestimmt. Der herausgeber, prof. Delbrück, nahm aber anstand sie abzudrucken. Vgl. *Päd. Wochenbl.* IV S. 6.

[2] Sollte es sich ihm etwa mehr um eine liebenswürdigkeit gegen seine ehemaligen kollegen, als um Diez und den neusprachlichen unterricht handeln? Nach dem, was man mir aus Giessen mitteilt, dürfte diese vermutung nicht als aus der luft gegriffen zu bezeichnen sein.

zahlreichen anderen städten Deutschlands und des auslandes — I
und Amerika nicht ausgenommen — ähnliche feiern stattgefund
und auch davon nichts sagt, dass zu der feier in Bonn — der
welcher Diez bekanntlich 54 jahre ununterbrochen gewirkt hat —
masse glückwunschschreiben und telegramme von nah und fern e
waren.

Noch bedenklicher ist das diktum: „Von dem begründer der ro
philologie ist jedenfalls seit seinem tode viel mehr gesprochen v
bei seinen lebzeiten.“ Das mag ja sein, lässt aber doch Diez'
nicht geringer erscheinen, es sei denn, der verfasser wollte da
stellen, dass Diez' bedeutung von denjenigen seiner zeitgenossen
ein urteil darüber zustand, nicht so hoch abgeschätzt worden se
seinen heutigen verehrern. Im letzteren falle hätte der herr g
aber etwas behauptet, was der wahrheit direkt ins gesicht schl
einem ehemaligen professor, welcher noch dazu dem lehrkörpe
versität angehörte, der der bekrittelte seine wissenschaftliche a
verdankt, durfte man erwarten, dass er sich zuvor über die offe
liegenden thatsachen unterrichtete, ehe er sich ein urteil bildete
vor die breite öffentlichkeit trat. Ich kann ihm den beschämende
dass er das nicht gethan hat, nicht ersparen. Oder haben etw
wie Uhland, Jakob Grimm, F. Wolf, Geibel, graf Schack, Litt
Bartsch, um von noch lebenden zu schweigen, bei lebzeiten von D
arbeiten niedriger bewertet als es heute geschieht? Haben sie
feier seines 50jährigen doktorjubiläums nicht die angesehensten
körperschaften des in- und auslandes beteiligt, haben ihm nicht die
zahlreiche hohe auszeichnungen verliehen, unter anderen auch
pour le mérite? Das glückwunschschreiben der berliner akadem
händig unterzeichnet von sämtlichen ordentlichen mitgliedern,
kürzlich seinem wortlaute nach in den berichten des frankfurter
s. 331 mitgeteilt. Hier möge das ähnlich lautende der wiener
welches noch nicht gedruckt ist, einen platz finden:

Hochwohlgeborener, hochgeehrter herr!

Die kaiserliche akademie der wissenschaften, die Sie unter i
mitglieder zählt, kann den tag, an welchem Sie Ihr fünfzigjährig
jubiläum feiern, nicht vorübergehen lassen, ohne auch ihrerseits i
teilnahme an dem schönen fest zu bezeugen und dem jubilarius
richtigen glückwünsche darzubringen.

Glücklich, wem es vergönnt ist, am abend des lebens mit s
friedigung auf die durchmessene bahn zurückzublicken und eine
gegangene saat stillen aber rastlosen schaffens zu überschauen.
gedenken Ihrer erfolgreichen bemühungen um die lesbarmachung ro
sprachdenkmäler, Ihrer sinnigen und befruchtenden forschunge
verschiedenen gebieten romanischer sprache und verskunst: unv
steht das werk Ihres lebens, das der romanischen sprachforschun

seiten unverrückbare grundlagen schuf, ein werk staunenswerter gelehrsamkeit nicht bloss, sondern getragen von jenem sichern kombinatorischen scharfblick, der aus den zersplitterten einzelerscheinungen die grundzüge des organismus zusammenliest.

Wenn es das merkmal bahnbrechender leistungen ist, dass sie leben und bewegung in die forschung bringen, so zeugt für Ihres geistes schaffen die nachwachsende jüngerschar, nicht in Deutschland allein, das mit stolz Ihren namen nennt, sondern auch in den ländern romanischer zunge, die dankbar preisen den mann, der für die erforschung der heimischen sprache und litteratur das interesse geweckt und die wege gewiesen hat.

Möge Ihnen vergönnt sein, ein heiteres alter zu geniessen und noch lange zu eigener freude und zum frommen der wissenschaft fortzuwirken.

Wien am 25. dezember 1871.

Das präsidium der kaiserlichen akademie der wissenschaften.
Arneth. Schrötter.

Vorstehende mitteilungen werden genügen, um den lesern der *Preussischen Jahrbücher* gegenüber herrn Ph. als falschen propheten zu kennzeichnen. Es widersteht mir auf weitere irrtümer seiner ausführungen einzugehen, auch das, was er über den neusprachlichen unterricht sagt, bekundet eine völlige unkenntnis des derzeitigen zustandes. Traurig und beschämend ist und bleibt es aber, dass gerade ein deutscher den einzigen misklang in dem so vielstimmigen, harmonischen lobgesang zu ehren einer der hauptzierden deutscher wissenschaft verschuldet hat; glücklicher weise aber war es kein fachgenosse.

Marburg a. d. L. E. STENGEL.

HIGHER EDUCATION FOR WOMEN IN ENGLAND.

To the Editor of *Neuere Sprachen*.

Sir,

Several enquiries have recently been made of me by German friends as to the means available in England for the higher education of women. As there seems a tendency among German parents who desire to give their daughters a University training, to send them to England pending the development of women's higher education in Germany, it may be useful to furnish your readers with the following facts as a guidance to intending students here.

The only women's College of University rank in London is Bedford College, situated in York Place, Baker Street, W. Indeed this is the only institution in this country, *intended solely for women*, which has been recognised by the Government as a University College and which receives a yearly grant from Parliament.

Complete courses of lectures and laboratory work are held here for the Science degrees of the University of London and similar courses of lectures and classes (*seminarien*) for the degrees in Arts. The College is

a residential one and the cost of board &c. during the three tern the academical year is from 60 *l.*—70 *l.* (1200—1400 m.). The fee a complete course of lectures for a Pass Degree in Arts are 28 *l.* (520 m.) a year and the time required to prepare for a degree Matriculation is two academic years, spread over a period of some tw eight calendar months. If the Matriculation examination has not been pa before entering College, another year of studentship will be neces The lectures in literature and philology are also suited for those desiring to specialise at an earlier date than is possible at the Unive of London, intend to present themselves for the Honours Examination Classics, English &c., recently thrown open to women by the Universit Oxford. The cost of a complete course for a degree in Science is natu somewhat higher than for a similar course in Arts. In the facult Science the first year's fees, after Matriculation has been passed, are a 46 *l.* (920 m.) and for the second year about 30 *l.* (600 m.). There however, no compulsion on a student to matriculate, unless she intend proceed to a degree; and if this is not in view, it is open to her to s and pay fees for such single classes as are best suited to her special purp

There are, of course, other institutions in London, the lectures of w are open to women, for instance University College. But the arrangem here are not so suited for German girls. Holloway College, also a pu women's college, labours under the disadvantage of being twenty m distant from the metropolis, and therefore from the libraries, museums with which London is so well equipped.

Yours faithfully
J. J. Beuzemaker, B.A.
(Examiner to the College of Preceptors.)

HESSEN — HESSEN-NASSAU.

Bd. II. s. 478 d. ztschr. protestirt die verehrte redaktion in einer merkung gegen meine abkürzung „Hessen" für „Hessen-Nassau". Als das im korrekturabzuge sah, veränderte ich natürlich sofort dem wun der redaktion entsprechend, wodurch deren anmerkung in wegfall gekom wäre; aber der abzug ging zu spät zurück, sodass meine änderung n mehr zur annahme gelangte (vgl. die bez. mitteilung der redaktion).

Zur sache bemerke ich, dass wir nicht-hessen-nassauer doch am einiges recht haben, uns den provinznamen nach unserer weise etwas quemer zurecht zu legen. Und thatsächlich scheint mir, dass man in Mi Deutschland, Schlesien und Holstein fast immer kurzweg „Hessen", n „Hessen-Nassau" sagt, wenigstens in schulkreisen. So wird auch oft g kurzweg „Holstein" gebraucht, wenn man im stillen Schleswig mit schliesst. In meiner hiesigen umgebung verfährt man fast stets so, können die eigentlichen schleswiger ja immerhin einige empfindlichke diesem punkte besitzen.

Jedenfalls bedürfen die adjektiva der kürzung. Man sagt nicht: „das hleswig-holsteinische bauernhaus, schleswig-holsteinisches rindvieh, schlesg-holsteinische grütze", sondern: „das holsteinische bauernhaus u. s. w." ie „holsteinischen" austern stammen ausschliesslich aus Schleswig). Und möchte ich auch keineswegs den namen „hessen-nassauische" methode efürworten. Gibt den provinzangehörigen die unterdrückung des zweiten amenteiles ihrer provinz anstoss, so ziehe ich gern meinen a. a. o. gemachten eventuellen vorschlag zurück.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.

*

Bemerkung der red. Mit jener anmerkung wollten wir — ohne die sache allzu ernsthaft zu nehmen — in der that protest einlegen gegen die unterdrückung des nassauischen bestandteils in dem namen unserer provinz. „Hessen" bezeichnet hier im westen teils das grossherzogtum (Hessen-Darmstadt), teils das ehemalige Kurhessen (Hessen-Kassel), teils beide länder, — je nachdem. Die provinz nennen wir „Hessen-Nassau", nehmen auch an „hessen-nassauisch" keinen anstoss. Unser geschätzter herr mitarbeiter verweist auf die kürzung „Holstein", „holsteinisch" statt „Schleswig-Holstein", „schleswig-holsteinisch". Dort ist es aber der in der regel *schwächer* betonte erste teil der zusammensetzung, der übergangen wird. Warum soll es hier der *stärker* betonte zweite sein? (Freilich ist Nassau kleiner als Kurhessen, aber Holstein auch kleiner als Schleswig.) Wir nassauer haben im berliner slang schon für die *nicht*-nassauischen schmarotzer in Göttingen die zeche zahlen müssen; wir dürfen uns also schon unserer haut wehren. Dass man die „neue methode" nach unserer provinz benennen werde, glauben und verlangen wir wohl alle nicht. Bis sie alt geworden ist — und damit geht es ja schnell! — möge sie ruhig die neue heissen.

ERWIDERUNG.

Im 7. heft band II dieser zeitschrift bespricht frl. Hanna Andersin in Helsingfors in gütigster weise mein buch *Deutsche sprachlehre für ausländer.* Es sei mir erlaubt hier an dieser stelle einzelnes in meinem buche, das ihre zustimmung nicht gefunden hat, der rezensentin gegenüber zu begründen.

Auf seite 418 ihrer kritik macht frl. A. die bemerkung: die sprachlehre macht an vielen stellen den eindruck, als sei sie für deutsche geschrieben, die die formen ihrer sprache schon kennen u. s. f. — Darauf entgegne ich folgendes: Will jemand die deutsche sprache lehren, so muss er sie gründlich verstehen und beherrschen, also auch vollständig vertraut mit den formen dieser sprache sein, ebenso mit der methode, die seinem lehrbuche zu grunde gelegt ist. Meinem buche gemäss muss der lehrer nach durchlesung des den regeln vorangehenden übungsstückes an den schüler auf letzteres bezügliche fragen stellen, die diesen zu der antwort leiten, die gewünscht wird. Anknüpfend an den satz in übung B. von lektion II: „In dem zimmer ist ein tisch" u. s. f. würde die frage lauten: „Was ist in dem

zimmer?“ „In dem zimmer ist ein *tisch*.“ Ein geschickter lehr
das weiter aus, indem er sagt: „In dem zimmer ist ein *tisch*“:
zimmer sind zwei *tische*.“ Oder: „Das *haus* hat mehrere stockwerk
häuser haben mehrere stockwerke.“ „Das zimmer hat ein *fenster*
zimmer hat mehrere *fenster*.“ „Das zimmer hat eine *thüre*“; „das
hat mehrere *thüren*.“ „In dem schlafzimmer ist ein *bett*“; „in dem
zimmer sind *betten*.“ — Hieraus geht hervor, dass man nach
duktiven neuen methode im sprachunterricht nicht allein die eine
vorangehende übung lesen lässt, sondern dass der lehrer eine ge
fragestellung daran anknüpft, die den schüler zu solchen antworten
lasst, dass die bildungen der formen ins auge springend sein müss
kann es übrigens als keinen schaden erachten, wenn auch der le
zunächst selbst die frage beantworten muss, und wenn sie der schü
mehrere male wiederholt.

Ferner ist es sache des lehrers und nicht des schülers (ich neh
bezug auf folgende äusserung der geehrten rezensentin: „An rec
stellen macht sich ferner der mangel an beispielen zu den regeln
wobei von einem herausfinden der regel aus dem texte selbstver
keine rede sein kann, der fremde sich also nur auf die autorität
zu stützen hat“. — Und etwas weiter unten: „Zu wenig beispie
u. a. folgende grundwichtigen sprachlichen erscheinungen: die 5
tionen des hauptwortes u. s. f.“) aus der übung *die* sätze herausz
die beispiele zur 1., 2., 3., 4., 5. deklination des hauptwortes e
z. b.: „Ich sitze auf *der* bank, *dem* stuhl; *der* tisch ist von holz“
Im anschluss hieran können doch *alle fälle* eines hauptwortes in fo
nominativ-, genitiv-, dativ- und akkusativsatzes gebildet werden.
erachtens und meinen zwölfjährigen erfahrungen nach ist dies die l
und sicherste art der erlernung der deklinationen. — Wer eine
lernt, studirt sie meist unter leitung einer massgebenden persönlich
es bei kenntnis der sprache wohl kaum passiren wird, dass sie
dativformen mit der nominativform des männlichen artikels ver
wird; zudem soll auch bei der erstmaligen behandlung des übung
B. nur die *einteilung* in die 5 deklinationsklassen besprochen,
beim zweiten male sollen die einzelnen deklinationen an der h
übung A und übung B von lektion II durchgenommen werden.

Indem ich zugestehe, dass den regeln da und dort mehr beis
gegeben sein müssten, muss ich aber andrerseits bemerken, d
obigen ausführungen der von mir angegebenen unterrichtsmethode
ausfinden von regeln aus dem text resp. dem übungsstück selbstver
möglich ist, da der lehrer praktisch darauf hinzuweisen hat. Ferne
ich bemerken, dass es doch ganz unbenommen ist, übungsstücke,
da waren, scheinen sie hierzu geeignet, bei anderen lektionen zu ve
falls die einer lektion beigegebene übung nicht hinreichend se
Was endlich die schwierigkeit des dialoges aus *Minna von Barn*
trifft, so muss ich zugeben, dass mir anfänglich selbst bedenken

aufstiegen, ob das stück nicht zu schwer sei, doch haben mir meine erfahrungen gezeigt, dass sie unbegründet waren.

Die geehrte rezensentin möge mir vergeben, wenn ich zum schlusse die vermutung ausspreche, dass sie nur ihre eigenen landsleute, wohl aber seltener engländer, franzosen oder schweizer in der deutschen sprache unterrichtet habe, sonst würde sie es nicht so tadelnswert finden, dass ich *die allgemeinen* definitionen und benennungen der formen der sprache so berücksichtigt habe. Meine erfahrungen haben mich bis jetzt durchweg gelehrt, dass die obengenannten nationen sehr häufig nur allzu geringe kenntnisse in bau und entwickelung ihrer muttersprache haben, folglich ein hinweis auf die allgemeinen benennungen und definitionen jeder sprache notwendig und unerlässlich sind.

Da sich die schüler unter der lateinischen terminologie selten etwas denken können, zog ich hier die ausdrucksvolleren deutschen bezeichnungen vor.

Da ich das bedürfnis fühlte zu vertreten, *was* ich in meinem buche und *wie* ich es geschrieben habe, so möge mir frl. Andersin meine erwiderung auf ihre gütige rezension nicht übel deuten.

Marburg i. H. OTTILIE SCHENCK.

DISTRIBUTIVES *THE*.

Dass der bestimmte artikel im neuenglischen in *einem* falle unzweifelhaft *distributive* bedeutung hat, scheint noch nicht beachtet zu sein, weder die grammatiken (Mätzner, Koch, Kellner, I. Schmidt) noch die wörterbücher (Lucas, Flügel)[1] erwähnen dieselbe; dies ist um so auffälliger, als die sache selbst durchaus bekannt ist und einen ganz alltäglichen, feststehenden gebrauch betrifft; nämlich die angabe von steuer- oder zinsquoten durch *x d. in* THE *pound*.

Belege sind kaum erforderlich; doch zitire ich *Fortnightly Review*, March 1894, p. 315: *Yet all these, ..., were mulcted in income-tax at the same rate of 6 d. in the pound* und bildlich, *Fortnightly Review*, June 1894, p. 707: *Last year they (sc. the Irish party) revealed a readiness to*

---

[1] Das *Century Dictionary* erwähnt überhaupt, soweit ich sehe, *allein* den distributiven gebrauch von *the*, unter 7); ohne jedoch die geltung desselben näher zu bestimmen. In dem zur illustration dort gebildeten paradigma: *the fare is a dollar* THE *round trip*, — dürfte wohl der artikel nicht distributiv zu fassen sein und sich besser durch den gedachten gegensatz von *the round trip* zu den *teilstrecken* erklären lassen.

Ausserdem gibt das *Century Dictionary* zwei eigentliche belege: *So muche money as will byy the same (gunpowder) after XII d* THE *pound*. — Sir H. Knevett (1588) und *The country inn cannot supply anything except brandied sherry at five shillings* THE *bottle*. — Mortimer Collins.

take what was really 15 s., or even 12 s. 6 d., in the pound of their I Rule claim.

Schottisch ist dies auch sonst üblich: vgl. Bain, *Higher Engl. Gr* Lond. 1891, p. 59: *How much the pound is it? — sixpence the piece.*

Nicht distributiven charakter haben — man könnte zunächst vers sein, sie hierher zu stellen! — die ausdrücke *by the mile, dozen, piece* e sie geben eine abstrakte masseinheit an: *meilenweise, dutzendweise*: gegensatz zu andern masseneinheiten, die man etwa zu grunde legen kön

Freiburg i. B. G. CARO.

DEUTSCHLAND IN FRANKREICH.

Mehrere deutsche zeitungen — uns sind die betreffenden numm der *Frankf. Zeitung* und des *Berl. Tageblatts* zugeschickt worden — brach vor einiger zeit berichte über eine deutsche theatervorstellung in Paris, gewiss auch hier der erwähnung verdient. Die *Société pour la propaga des langues étrangères en France* gab in einer sonntagsaufführung anfang märz den einakter *Ich und meine schwiegermutter* von Paul Pe in deutscher übersetzung und das vieraktige deutsche lustspiel *Tilli* Francis Stahl. Sämtliche rollen waren durch mitglieder der gesellsc besetzt. Nach der *Frankf. Zeitung* waren 800 bis 1000 personen anwes Vielleicht interessirt unsere leser das urteil, das der korrespondent di zeitung über die sprachbeherrschung der darsteller fällt: „Die herrscha sprachen das deutsch fliessend und durchaus korrekt. Alle hatten sie na lich ihren akzent, wie ihn fast jeder ausländer behält, wenn er die fre sprache auch noch so vollendet beherrscht. Auch sprachen sie alle jener gewissen tonlosigkeit, mit der wir alle fremde sprachen sprech .... (wie die folgende, hier gestrichene ausführung zeigt, ist musikali monotonie gemeint). .... „Sonst aber kann man, wie gesagt, den he und damen von der *Société des langues étrangères* nur das höchste spenden. Sie sprachen ein deutsch, wie es ein nicht-deutscher unmög besser sprechen kann. Die kleinen gallizismen der aussprache sind amüsant: 'Isch werde misch nischt dazu entschliessen'. Oder die französi gewohnheit, nur die hauptwörter zu betonen: 'Sie werden mich jetzt meiner schlimmen *seite* kennen lernen'". — Der kritiker des *Berl. Ta* meint: „Solche vorstellungen haben eine tiefe bedeutung. War man fr in Frankreich sehr zurück hinsichtlich des studiums der modernen spra so hat man heutzutage im praktischen unterricht andere länder weit i flügelt. Statt sich mit althochdeutschen konjugationsformen den kop füllen, sind hier die jungen leute und namentlich die künftigen l lieber bestrebt, praktisches können in dem gesprochenen deutsch zu langen." Der schlusspassus deutet wie manche andere zeichen fr darauf hin, dass wir selbst der seither vernachlässigten praxis zu nachgerade anfangen, etwas gar zu gründlich aufzuräumen. W. V.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich.)

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. **JUNI 1895.** HEFT 3.

DER FRANZÖSISCHE UNTERRICHT AM PREUSSISCHEN GYMNASIUM NACH DER NEUEN LEHRMETHODE.[1]

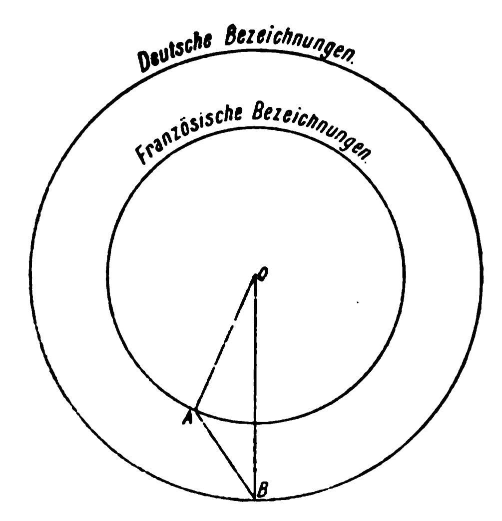
A. QUARTA.

Die forderung eines propädeutischen lautkursus ist durch die erfahrung gerechtfertigt. Wie soll dieser kursus seinen zweck erreichen? Man darf nicht vom *geschriebenen* wort ausgehen; denn in diesem falle hat man gleich zwei schwierigkeiten zu überwinden, neben derjenigen der aussprache auch die der rechtschreibung, während doch, hier vielleicht mehr als anderwärts, der grundsatz gelten muss: im kleinsten punkt die höchste kraft; zum andern wird auch des schülers aufmerksamkeit auf die laute durch das schriftbild gestört, da er doch, lediglich nachahmend, auf den mund seines lehrers achten soll. Ausgangs-

[1] Dem obigen aufsatz könnte vorgeworfen werden, dass er viele gedanken enthält, welche in abbandlungen und broschüren von älteren reformern mit grösserer ausführlichkeit behandelt sind. Mag sein; als mein geringes verdienst betrachte ich es nur, die ansichten und vorschläge von sachkennern nach sorgfältiger prüfung mit meinen eigenen meinungen und erfahrungen zu einem straffen, planmässigen system zusammengeschlossen zu haben, das auf das heutige preussische *gymnasium* mit seinen von der regirung vorgeschriebenen zielen anwendbar ist. Ich weiss wohl, dass mein lehrplan auf grosse schwierigkeiten stösst: der französische unterricht ist oft genug in einzelnen klassen nichtfachmännern anvertraut, die den von mir befürworteten lehrgang nicht einhalten *können*; zum andern treten in die oberen klassen ebenso oft schüler ein, die von lateinschul-rektoren und ähnlichen universalkünstlern vorgebildet und schon in der ersten französischen stunde ausser stande sind, dem unterricht zu folgen. Aber ist denn diesen und anderen übelständen bei gutem willen nicht *abzuhelfen*? Sicherlich.

punkt ist mithin der *laut*, und zwar gezeigt und eingeübt
musterwörtern. Das geschieht *ohne* bücher, und der lehrer
wohl daran, die seiner schüler im klassenschrank bis auf weit
zu verschliessen. Es erhebt sich die frage, *woher* die *mus*
wörter genommen werden sollen. Unzweifelhaft sind am ge
netsten die benennungen von dingen und personen, die währ
der unterrichtsstunde im gesichtskreise des schülers lieg
gegenstände im klassenzimmer, des schülers unterrichtsmit
körperteile und kleidung, gegenüber der anstalt vielleicht ga
oder schulhof oder ähnliches. Zunächst hat der lernende d
den vorteil der *anschauung*; zwischen die vorstellung e
gegenstandes und ihre fremdsprachliche bezeichnung schiebt
dann nicht als mittelglied die deutsche übersetzung. Die fer
keit im mündlichen gebrauch einer sprache hängt von
schnelligkeit und sicherheit ab, mit welcher die vorstellung ei
sache ihre bezeichnung in dieser sprache im geiste des reden
oder umgekehrt das gesprochene wort die vorstellung im ge
des hörenden auslöst. Zur mühseligen zusammenstoppelung
wörtern wird die rede, wenn der inhalt wort für wort du
vermittlung der muttersprache an die oberfläche des bewussts
gebracht werden muss. Wenn der lehrer aber „einige *geübt*
im praktischen mündlichen gebrauch“ der französischen spra
erzielen, d. h. wenn der schüler es dahin bringen soll,
gesprochene zu verstehen — das ist die vorstufe und vorbeding
der sprechfertigkeit — und in unbefangener und sicherer w
zu erwidern, so ist der geeignetste weg zum ziele der direl
welcher die muttersprache vermeidet. Auf der unteren st
des gymnasiums lässt sich das letztere durch die unmittelb
anschauung erreichen, für welche im späteren verlaufe des un
richts ersatz einzutreten hat. Wenn O die vorstellung ei
buches bedeutet (siehe die nebenstehende figur), A das fran
sische *livre*, B das deutsche „buch“, so nimmt bei der direk
anschauung der schüler sprechend den weg OA, hörend
beim hinübersetzen OBA und beim herübersetzen ABO;
letzteren sind *um*wege, und eben deswegen verhindern sie
gewandte auffassung bezw. eine ungezwungene redeweise.
ersten weg nimmt das kind bei der aneignung der mutterspra
nimmt auch unter andersredenden der erwachsene, wenn er
gelehrte hilfsmittel verzichten muss; und je öfter er ihn

einem worte oder einer wortverbindung nimmt, desto vollkommener beherrscht er die sprache des auslandes. Wie weit auch im inland der lehrer des französischen hinter diesem idealen ziele zurückbleiben mag, zustreben muss er ihm immerhin, umsomehr als er sonstige leitende gesichtspunkte des unterrichts dabei im auge behalten kann. Benutzt man als musterwörter die vorhin erwähnten benennungen, so hat der schüler den weiteren vorteil, dass er einen wortvorrat erwirbt, der für die von den neuen lehrplänen geforderten sprechübungen der höheren klassen „über vorkommnisse des täglichen lebens" unerlässlich ist und bei der vorhin gekennzeichneten weise der aneignung



zum unverlierbaren besitze wird. Auch lässt sich nicht übersehen, dass die beteiligung der schüler an solchem unterrichte lebendiger ist, dass auch die schwächeren und zaghafteren lust und mut dabei bekommen.

Die wörter für dinge und personen aus des schülers umgebung sollen nicht bloss grundlage für die aussprache sein, sie sollen auch, wie angedeutet, dem späteren unterrichte dienstbar gemacht werden; für diesen zweck genügt das blosse vorsprechen des lehrers, das nachsprechen der schüler einzeln und im chor, auch das in der nächsten stunde wiederholte vor- und nachsprechen noch nicht. Es müssen also in den propädeutischen

der hand, welcher vorteil sich erzielen lässt, wenn man
übersetzungen deutscher, den schülern bereits bekannter lie
dazu gebraucht. Aber andererseits wird man bei unbefange
erwägung zugeben, dass es einem missbrauch ähnlich si
die deutsche liederdichtung, deren unveränderte und unverfälsc
schönheit dem schüler nach und nach zum bewusstsein komm
soll, in fremdem gewande zur unterlage für klassenübungen
machen. Da obendrein in Frankreich an hübschen, leicht f
lichen und leicht sangbaren liedern keineswegs mangel herrs
so sollte der lehrer daraus eines wählen und etwa folgend
massen einüben: wort für wort diktirt er den schülern die üb
setzung, liest ihnen, um ein vergleichen und behalten
ermöglichen, den französischen text vor, übt ihn dann n
versen und strophen so ein, dass alle ihn auswendig hersa
können, lässt ihn dann, einstimmig und ohne die weniger s
fähigen schüler auszuschliessen, singen und darauf erst in
heftchen einschreiben. Eine wiederholung bei passender geleg
heit wird später gute dienste thun.

Damit ist der propädeutische lautkursus beendet. Es bl
zu überlegen, wie der unterricht fortschreiten soll. Viel
brauchte lehrbücher gehen nun vom zusammenhängenden l
stücke aus, und dieses verfahren scheint die meisten anhän
zu haben. Soll es berechtigt sein, so dürfen nach dem,
vorhin über die unmittelbare anschauung und ihr verhäl
zum lehrziel gesagt ist, die ersten lesestücke keine geschi
lichen anekdoten, keine erzählungen aus dem menschen-
völkerleben sein. Diese bedürfen der deutschen übertrag
und lassen ausserdem das bis jetzt erarbeitete, abgesehen
der aussprache, als totes kapital liegen. Es ist aber bei
knapp bemessenen zeit dringend geboten, dass alles erworb
zu lebendigem, stets verfügbarem besitz des schülers werde,
für das später zu erlernende zur anknüpfung und stütze d
und mit ihm zu einer einheit verschmilzt. Dem durch
mittelbare anschauung gewonnenen wortschatze entspricht
zu *beschreibungen* zu greifen, welche den kreis der umgeb
erweitern: haus, garten, wald, stadt, vaterland, oder w
bekanntere tiere, vorab die haustiere: pferd, kuh, schaf,
u. a. zum gegenstande haben. Anschauungsmittel müssen
gebraucht werden; glücklicherweise besitzen die meisten sch

eren eine grosse anzahl, schon wegen anderer unterrichtsfächer, z. b. der geographie und naturgeschichte. Ausserdem muss der wortschatz aus dem propädeutischen kursus in diese beschreibungen verwoben werden. Sollen diese nun an der spitze der lektionen, oder wie wir die methodischen einheiten nennen mögen, stehen und dann zergliedert werden und für die übungen in einzelne teile aufgelöst? Dieses verfahren hat den nachteil, dass dem schüler eine zu schwierige aufgabe zugemutet wird, nämlich die, ein grösseres ganze mit vielen neuen wörtern zu übersehen und richtig, d. h. mit sorgfältiger aussprache der einzellaute, vermeidung des kehlkopfverschlusslautes und französischem satzton, zu lesen. Ausserdem läuft der lehrer gefahr, dass seine analyse, weil sie sehr bedächtig vorgenommen werden muss, die klasse ermüdet; denn diese hat ja den hauptgenuss, den reiz des neuen, auf einmal vorweggehabt. Vorzuziehen dürfte also das umgekehrte verfahren sein: der lehrer nimmt ein bild zu hülfe, z. b. die darstellung eines pferdes mit seiner lebensgemeinschaft; daran zeigt er den körperbau, die lebensweise, den nutzen des tieres u. a.; mit jedem dieser abschnitte verbindet er die einübung der vorgeschriebenen grammatischen kategorien, z. b. des präsens der regelmässigen konjugation, oder lässt früher erlernte, z. b. den numerus des artikels und substantivs, daran wiederholen und flicht in die übungen die früher erlernten vokabeln ein. Wie er diese übungen im einzelnen gestaltet, ist eine frage von untergeordneter bedeutung; die hauptsache bleibt, dass er des deutschen zu entraten und die genannten übungen sorgfältig, vorsichtig und zahlreich genug anzustellen im stande ist. Auch kann er in der klassenstunde das buch entbehren, was dem unterrichte durch grössere frische und unmittelbarkeit sehr zu gute kommen muss. Sind alle bestandteile der beschreibung einzeln eingeübt, so schliesst der lehrer sie zu einem ganzen zusammen; dieses lässt er aus dem lehrbuche lesen, eine aufgabe, bei der er nunmehr recht hohe ansprüche an seine schüler stellen kann. In gleicher weise verfährt er weiter mit mehreren anderen abbildungen; nur werden die grammatischen kategorien allmählich zahlreicher, das vokabelwissen umfänglicher, die wiederholungen also gleichfalls länger, die übungen abwechslungsreicher; die schwierigkeiten im satzbau steigern sich, und dementsprechend werden auch die beschreibungen ausge-

dehnter, enthalten verwickeltere satzbildungen und machen so die leseübung mühsamer, aber auch gewinnbringender.

Sobald den schüler die eindringende beschäftigung mit den vokabeln und ihren schriftbildern in den stand setzt, unbewusst, dem gesetze der analogie gemäss beim lesen das richtige zu treffen, darf der lehrer unbedenklich auch zur analytischen lehrweise übergehen, das lesestück zum ausgangspunkt und zur grundlage des unterrichts machen. Mit den beschreibungen können jetzt erzählungen wechseln, nur müssen diese an den bisher erworbenen wortvorrat anknüpfen und ihn verwenden, dem grundsatz der einheitlichkeit zu gefallen, und um den gebrauch des deutschen soviel als möglich überflüssig zu machen.

Dem grammatischen lehrstoff, den die lehrpläne dieser klasse vorschreiben, und der an den beschreibungen und erzählungen einzuüben ist, wäre noch einiges vom *pronomen* anzureihen. Von diesem sagen die lehrpläne bei II B: „wiederholung des fürworts, soweit dies auf der unterstufe gelernt.“ Auf welcher klasse dies letztere zu geschehen hat, steht dahin, wenn man nicht etwa aus der bemerkung: „ergänzung der sonstigen formenlehre“ zu III A folgern will, dass diese klasse damit gemeint ist. Es leuchtet aber ein, dass sprechübungen nicht wohl ohne die gebräuchlichsten pronomina möglich sind. Auf IV wären etwa einzuüben: die persönlichen verbundenen *me, te, se* u. s. w., die besitzanzeigenden adjektivischen *mon, ton, son* u. s. w., die hinweisenden *ce, cette, cela*, die relativischen *qui, que*, die fragenden *qui, que, quoi, quel*.

Wenn die lehrpläne auf dieser und auf der folgenden klasse „schriftliche und mündliche übersetzungen“ fordern, so sagen sie nicht, ob es herübersetzungen aus dem französischen oder hinübersetzungen in die fremde sprache sein sollen. Anscheinend mit allem vorbedacht; damit die fachlehrer in der lage sind, weitere erfahrungen zu sammeln. Aus dem bisher gesagten ergibt sich der schluss, dass die übersetzungen *ins* französische unbedingt zu verwerfen sind. Nicht auf ein vergleichen und konstruiren kommt es an, wie es die aufgabe logischer schulung erheischt; diese ist eben dem französischen unterricht auf dem gymnasium nicht gestellt; sondern auf ein sicheres behalten und vor allem auf ein geschicktes *nachahmen*. Wie weit übersetzungen *aus* dem französischen angebracht sind, darüber muss

der lehrer in jedem falle das bedürfnis entscheiden lassen; da wir angesichts des lehrziels die forderung aufrecht erhalten müssen, das deutsche soviel als möglich zu vermeiden, so können die herübersetzungen kaum selten genug sein. Ja, dieser forderung zuliebe sollte der lehrer auch die anweisungen bei den übungen französisch erteilen, wie *mettez le pluriel*, *mettez la phrase à la forme interrogative* u. a. oder die befehle zur aufrechterhaltung der ordnung, wie *asseyez-vous*, *levez-vous*, *prends la craie*, *essuie le tableau noir avec l'éponge*, *ramassez les cahiers* u. a. Wenn sie auch nicht viel nutzen stiften, so verhindert ihre französische form doch etwas schädliches, nämlich das dazwischentreten deutscher laute.

Wie der laut eher und mehr als das schriftbild zu berücksichtigen ist, so gebührt auch dem gesprochenen wort der vorzug vor dem geschriebenen. Die *schriftlichen* arbeiten sollten also keine übungen sein, sondern nur der niederschlag des mündlich erlernten, darum auch nicht früher und nicht zahlreicher angefertigt werden, als der lehrer nötig hat, um daran die fortschritte der klasse festzustellen.

B. UNTERTERTIA.

Aus dem grammatischen pensum dieser klasse sollte gestrichen werden: „die veränderungen in der rechtschreibung gewisser *er*-verben“. Bei den verben auf *cer* und *ger* genügt es, wenn der lehrer den schüler auf die induktiv gewonnenen lautreihen seines heftchens verweist; der letztere muss wissen, dass der stimmlose zahnreibelaut *s* dieser verben vor *a, o, u* nicht durch *c* und der stimmhafte vorderzungenlaut *ž* in gleichen fällen nicht durch blosses *g* ausgedrückt werden kann. Da diese verben aber lautlich ganz regelmässig sind, so sollten sie der quarta zugeteilt werden. Die übrigen in den lehrplänen gemeinten *er*-verben aber zeigen nicht bloss veränderungen in der rechtschreibung, sondern diesen entsprechen auch veränderungen ihres lautstandes; es erscheint also geraten, sie an die spitze der unregelmässigen verben zu stellen, wie dies auch K. Kühn in seinen lehrbüchern gethan hat.

Die grammatische aufgabe dieser klasse ist im vergleich zu der der nächsthöheren zu klein. Man sollte die obertertia ent-

lasten und sämtliche unregelmässigen verben der untert
zuweisen. Wenn in der obertertia eine „logische gruppir
der unregelmässigen verben, in untertertia eine „hinleitung
das gemeinsame gewisser unregelmässigkeiten" gefordert
so ist beide male wohl dasselbe verlangen gestellt, nämlich
schüler sollen die lautgesetze finden, die bei den unregelmäss
verben wirksam sind, und diese dementsprechend ordnen.
der untertertia ist zeit und verständnis genügend vorhan
um diese aufgabe zu lösen. Ausserdem wären dieser klasse
den pronomen zuzuweisen: die persönlichen absoluten, die
stantivischen besitzanzeigenden, das relativische *dont*, die
stimmenden *celui qui, celui* mit präpositionen, die hinweiser
celui-ci, celui-là, die wichtigsten unbestimmten.

Bei der einübung der unregelmässigen verben ist ein ü
tragen deutscher sätze zweifellos schädlich, nicht allein, wei
die sprechfertigkeit schwächt, sondern auch weil es des schü
aufmerksamkeit, die sich ungeteilt auf diese verben richten so
auf andere dinge abzieht. Am zweckdienlichsten scheint es,
beispielsätze dem bisher erlernten sprachstoff zu entnehmen
die paradigmata immer an solchen *vollständigen* sätzen einü
zu lassen; der lehrer gibt anfangs den schülern in französisc
form die für einen satz notwendigen bestandteile bis auf
verbum, welches die klasse selbst zu finden hat; dieser satz w
dann vielfach umgeformt; später bilden die schüler aus ih
wortvorrat selbständig die sätze. Hier ist es nunmehr an
zeit, einer schwierigkeit zu gedenken, die in jeder sprache
den allergrössten gehört, die aneignung der sogenannten *idiotism*
Bei den unregelmässigen verben bietet sich, in anbetracht
stattlichen reihe einzuübender verbalformen, vielfache geleg
heit, solche idiotismen fest einzuprägen: *aller et venir,*
bien, venir à bout de, tenir BON, *courir à* SON *secours, m*
fin, ne faire que, voir DE *ses propres yeux, lire* À *haute voix*

C. OBERTERTIA UND UNTERSEKUNDA.

Zwar ist bei meinem vorschlage, die unregelmässigen v
auf der untertertia lernen zu lassen, die grammatische auf
der obertertia auf ein erheblich geringeres mass zurückgefü
immerhin dürfte es aber angezeigt sein, auch das erlernen

rtstellung zu erleichtern. Die systematische zusammenfassung er hierhergehörigen regeln erschwert es dem schüler, sie auseinanderzuhalten und bewusst richtig und sicher anzuwenden. eser schwierigkeit wird der lehrer herr, wenn er gelegentlich r formenlehre auch der wortstellung gedenkt, nicht nur, indem die letztere unbewusst anwenden lässt, was ja schon bei der einsten sprechübung unumgänglich ist, sondern auch so, dass ihre gesetzmässigkeit zur erkenntnis bringt. Das kann geheben bei der frage und verneinung, bei den pronomina, bei n adverbien. Auf der obertertia hat er dann den vorteil, an s früher erlernte anknüpfen zu können.

Von den mustersätzen, welche die lehrpläne für die syntax rschreiben, muss verlangt werden, dass sie nach inhalt und ch bedeutung der einzelnen teile dem schüler bekannt sind, nst ist dieser ausser stande, sein ungeteiltes augenmerk auf e daran zu erläuternde spracherscheinung zu richten. Diese rderung setzt voraus, dass die mustersätze der klassenlektüre ntnommen und vom lehrer nötigenfalls so umgestaltet werden, lass die zu gewinnende grammatische regel in voller schärfe hervortritt.

Es hat den anschein, dass die schriftlichen und mündlichen übersetzungen *ins* französische für die beiden mittleren klassen vorgeschrieben sind, um die syntax daran einüben zu lassen. Aber dieser zweck lässt sich *ohne* derartige übertragungen erreichen, und zwar so, dass die schüler, sobald ihnen an dem mustersatze des lehrers das verständnis einer regel aufgegangen, gleichartige sätze aus ihrer lektüre aufsuchen, ähnliche aus ihrem sprachgute mit oder ohne hülfe des lehrers umbilden, sätze in der lektüre nach ihren teilen bestimmen, kürzen oder erweitern u. a. Z. b., wenn die obertertia die anwendung des konditionalis erfasst hat, formt sie einen satz wie *Le voyageur n'avait-il pas pris la fuite, il aurait été tué par les insulaires* in mindestens sechsfacher weise um: sie setzt die verneinung aus dem nebensatz in den hauptsatz, oder sie macht diesen zur frage, deren subjekt das substantiv ist, sie ersetzt die inversion im nebensatz durch *si*, sie vertauscht die tempora mit dem *plusqueparfait du subjonctif* oder wandelt das satzgefüge aus einem der vergangenen zu einem der gegenwärtigen unwirklichkeit um, oder verkürzt den nebensatz durch infinitiv mit präposition. Ein ähnliches verfahren

in untersekunda: nebensätze z. b. werden in partizipien oder infinitive verkürzt und umgekehrt solche zu nebensätzen erweitert. Wenn mithin übersetzungen *ins* französische nicht mit der aneignung des syntaktischen lehrstoffs sich begründen lassen, da für sie ein reicher ersatz vorhanden ist, so könnte man sie vielleicht mit dem hinweis auf die probearbeit in der abschlussprüfung verteidigen. Wenn die letztere der mehrzahl der prüflinge einigermassen gelingen soll, so muss, wie die erfahrung zeigt, eine solche fülle von übersetzungen ihr in obertertia und untersekunda voraufgehen, dass darunter lektüre und sprechübungen leiden. Ist dieser verlust an sich schon bedauerlich, so ist er es doppelt, wenn sich herausstellt, dass die eine übung, das übersetzen nämlich, mit der andern, der lektüre und dem sich daran anschliessenden sprechen, unverträglich ist. In der that stehen aber beide miteinander nicht in einklang, da, wie beim anfangsunterricht gezeigt worden ist, das französische am gymnasium um so eher und sicherer sein ziel erreichen wird, als es das deutsche als mittelglied und verständigungsmittel ausschliesst, die schüler davon abbringt, das gelesene und das zu sprechende des verständnisses wegen erst zu übersetzen, mit einem worte sich der sogenannten direkten methode bedient. Wenn man auf der unteren stufe zu diesem zwecke, nämlich der ausschliessung der muttersprache, zunächst die unmittelbare, später die durch bildwerke vermittelte anschauung zu hilfe nimmt, so ist nicht abzusehen, warum man auf den mittleren klassen, d. h. beim betriebe der lektüre, das letztere verfahren nicht fortsetzen sollte. Wo aber die anschauung ausgeschlossen ist, da stehen noch zwei wege statt der deutschen übersetzung zu gebote: entweder die französische umschreibung des unbekannten gegenstandes mit bekannten ausdrücken oder die darbietung durch das vielleicht bekannte lateinische etymon, namentlich da, wo es sich um *mots savants* handelt, die lautlich weniger vom heutigen französischen abweichen als die *mots populaires*. Erst da, wo auch diese beiden mittel bei der lektüre oder sprechübung versagen, sollte man zur deutschen übersetzung greifen. Also nur im notfalle, dann aber freilich ohne bedenken! Es wäre ein närrisches beginnen, das unverstandene durch das unverständliche erklären zu wollen; das *wesentliche* meines vorgehens beruht darin, dass die muttersprache, wenn sie das

rständnis der lektüre hat vermitteln helfen, von allen übungen rüber ferngehalten wird.

Schliesst der unterricht die schriftlichen und mündlichen bersetzungen ins französische, dem gesagten zufolge, aus, so ann man in der abschlussprüfung natürlich keine solche über-etzung als aufgabe stellen; diese muss aus dem französischen er beiden vorhergehenden jahre hervorwachsen, muss also ine *freie* schriftliche arbeit sein, entweder eine wiedergabe von em in der untersekunda gelesenen oder ein zwiegespräch, bei dem der lehrer die französisch gestellten fragen gleichfalls der lektüre der genannten klasse entnähme; eine aufgabe der letzteren art wäre vorzuziehen, da sie gleichzeitig die gehörfähigkeit prüft, würde aber voraussetzen, dass der schüler in den jahren vorher ähnliche arbeiten anzufertigen gehabt hat.

Als lektüre fordern die lehrpläne leichte geschichtliche und erzählende prosa; sie ziehen indes die erstere der zweiten offenbar vor, da sie an anderer stelle der verwertung der geschichtlichen lektüre für den geschichtsunterricht, der sogenannten konzentration, das wort reden. Auf der obertertia soll deutsche und brandenburgisch-preussische geschichte gelehrt werden; hier lässt sich also die verlangte verbindung der beiden fächer kaum herstellen, einmal weil es an geeigneten leichten französischen bearbeitungen der genannten geschichte durchaus mangelt, zum andern aber, weil m. e. auch auf dieser stufe des unterrichts, und nicht bloss, wie die lehrpläne verlangen, auf den oberen klassen, Frankreich und die franzosen in den vordergrund zu stellen sind. Es bliebe mithin sehr verwunderlich, warum man nicht, besonders auf obertertia, mit gleichem recht wie an geschichte den anschluss an geographie (Frankreichs und seiner kolonien) und naturwissenschaften (im besonderen was die mitarbeit der franzosen und die verwendung der ergebnisse in Frankreich betrifft) suchen sollte.[1]

[1] Wenn die belehrung über geographie in eine erzählung verwoben (vergl. Brunos bekannten *Tour de France*) und die über naturwissenschaften in einer biographie (z. b. eines französischen physikers) geboten ist, so wird damit auch der forderung erzählender oder geschichtlicher prosa — formell — genügt. Sollen wir aber all die glänzende prosa, der diese verbrämung oder einkleidung fehlt, darum ungenützt lassen?

An formgewandten leichtverständlichen werken über diese gebiete ist kein mangel. Sodann bieten jene den vorteil, dass die lektüre und ganz besonders die sprechübungen sich dabei an karten und bildwerke anlehnen, die schüler mithin, besonders sobald sie sich in einen schriftsteller eingelesen haben, des deutschen entraten können. Nicht am geringsten wäre es schliesslich zu schätzen, dass der wortschatz aus den genannten gattungen der prosa den geforderten sprechübungen über vorkommnisse des täglichen lebens zu gute käme. Man vergleiche einmal Maigne, ***Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries*** hsg. v. Görlich, ein buch, das sich in ansprechender weise mit der entstehung und gewinnung der unterirdischen schätze: salz, kohlen, metalle; der handwerke, welche die letzteren verarbeiten; mit der zubereitung unserer hauptsächlichsten nahrungsmittel: brot, butter, zucker, wein u. a. befasst. Mit solchem lesestoff kann der lehrer der forderung der lehrpläne genügen: „Die lektüre und die sich daran anschliessende übung im sprechen stehen im mittelpunkt des gesamten unterrichts.“

Wenn die vokabeln und idiotismen bei der lektüre gelernt, zu sprech- und grammatischen übungen, auch schriftlichen, vielfach verwendet sind, so bedarf es keiner besonderen vokabularien, die dem schüler ja doch nur ein loses, nicht an seine übrigen kenntnisse angeschlossenes und durch übungen befestigtes wissen zuführen. Dagegen empfiehlt es sich, am schluss der lektüre eines schriftstellers die sämtlichen ausdrücke und idiotismen nach sachlichen und sprachlichen gesichtspunkten zu ordnen, die substantive, adjektive u. s. w. nach begriffsähnlichkeit, nach wortstämmen, nach den ableitungsendungen zusammenzustellen, listen von synonymen, homonymen u. ä. anzulegen.[1] Bei der

[1] Statt am schlusse der lektüre eines *ganzen* buches dürfte es sich noch mehr empfehlen, solche übersichten jedesmal, sobald ein *abschnitt* daraus (ein kapitel, oder wie immer er benannt sein mag) erledigt ist, anfertigen zu lassen. Bei den sprechübungen, die sich, weil für jede stunde gefordert, über kleinere teile der lektüre erstrecken, ist der lehrer genötigt, auch andere als die hierin vorkommenden ausdrücke anzuwenden. Diese lässt er von den schülern in ihre wortreihen mit aufnehmen, gibt ihnen auch zur vervollständigung vokabeln, die nach begriff oder form den

ersicht, die der schüler hierbei über seinen besitz gewinnt, rnt er ihn selbst und die arbeit daran um so höher schätzen.

Mit der abschlussprüfung hat der eigentliche grammatische lehrgang sein ende erreicht; es erübrigt, ein lehrwerk zu skizziren, das der geschilderten unterrichtsweise und den sie stützenden grundsätzen entspräche. Der erste teil würde ein *elementarbuch* sein; darin hat zu stehen ein lautkursus von der oben dargestellten art. Ihm schliessen sich beschreibungen aus der näheren und weiteren umgebung, solche aus der tierwelt und geographie an, die sämtlich an bildern oder karten synthetisch vorzubereiten sind; einer gründlichen häuslichen wiederholung wegen dürfte es sich empfehlen, von diesen bildern oder karten, welche die schule zu beschaffen hat, gute klare verkleinerungen dem buche einzuverleiben. Auf die beschreibungen folgen erzählungen aus der tierwelt und aus dem täglichen leben der menschen, erzählungen, die haus und hof, feld und wald, stadt und dorf, Deutschland und Frankreich zum schauplatz haben. Sie wechseln ab und zu mit gedichten, die ähnlichen inhalts sind, und mit sangbaren liedern. Hinter den beschreibungen bezw. erzählungen stehen die ihnen entnommenen beispiele für die zur erlernung bestimmten teile der formenlehre nebst der angabe von übungen; von zeit zu zeit finden sich zwischen den lesestücken, als ergebnis aus ihnen, vokabelreihen, die nach bedeutung (zimmer, garten, vierfüssler, vögel, blumen, beschäftigungen) oder nach bildung (substantive auf *ée*, *eur* u. s. w., adjektive auf *ible*, *able* u. s. w.) geordnet sind. Am ende des buches, das für quarta und untertertia berechnet ist, darf eine systematische zusammenstellung der bis dahin behandelten formenlehre, ein für notfälle berechnetes alphabetisches verzeichnis der im buche vorkommenden vokabeln und die singweise zu einigen der lieder in notenschrift nicht fehlen.

Den zweiten gesonderten teil des lehrganges hätte die *grammatik* zu bilden. Sie bietet die formenlehre in übersichtlicher anordnung mit beispielen aus dem elementarbuch, darauf die syntaktischen regeln in knappster form mit voraufgehenden

bereits erlernten verwandt sind. Solch mühelos erworbenes sprachgut, wie das letztere, hat die klasse dann durch grössere sprechübungen auf der grundlage der vorhin erwähnten abschnitte in festen besitz umzuwandeln.

mustersätzen, die bei obertertia und untersekunda je einem zur lektüre auf diesen klassen geeigneten schriftsteller entlehnt sind. Kapitelweise eingeteilt, müssen die regeln in dem ihnen zu grunde liegenden sprachgesetz wie in einem mittelpunkte zusammenlaufen, so dass z. b. der schüler am schlusse eines kapitels erfasst hat: der *subjonctif* ist der modus der ungewissheit, der artikel ist individualisirender, ursprünglich hinweisender natur, das hinter sein substantiv gestellte adjektiv soll unterscheiden, charakterisiren u.s.w. Die grammatik enthält ferner als anhang, ausser einer verslehre, regeln über zeichensetzung, silbentrennung und den gebrauch der majuskeln, sämtlich aus beispielen der zwei erwähnten schriftsteller abgeleitet. Zuletzt gehören in das buch synonymische, phraseologische u. a. tabellen, für die die genannten vorlagen gleichfalls als fundgrube dienen. Damit ist nicht gesagt, dass jene beiden schriftsteller in den mittelklassen jahraus, jahrein gelesen werden sollen; bei der fülle vortrefflichen lesestoffs ist das nicht ratsam und angesichts der sitzenbleibenden schüler verwerflich. In ihrem syntaktischen teile und ihrem anhange soll eben die grammatik für lehrer wie schüler eine *anleitung* sein, wie der letztere sich selbst seine grammatik in beispielen anzulegen hat. Diese forderung erscheint keineswegs übertrieben, wenn man bedenkt, dass der schüler in allen sprachen die regeln mit hülfe des lehrers aus den beispielsätzen herauszuarbeiten hat, und dass es kein anderes mittel als dieses gibt, um die lektüre zum mittelpunkt des gesamten unterrichts zu machen. Die ein für alle male gültige form der regeln soll dann freilich in der gedruckten grammatik festgehalten werden.

Mit dem früher gesagten steht es in einklang, wenn wir ein übungsbuch zurückweisen. Aus der jeweiligen lektüre der beiden in frage stehenden klassen hat der lehrer freie aufgaben zu stellen, wenn oder solange als in der abschlussprüfung die bisher von der behörde verlangte arbeit zu liefern ist, auch rückübersetzungen; dem lehrgange entsprechend hat er sie eigens für dieses oder jenes kapitel umzugestalten.

D. Obersekunda und prima.

Zwischen dem allgemeinen lehrziel und den vorschriften der lehrpläne für die oberen klassen besteht ein innerer gegen-

satz. Wenn den letzteren neben moderner prosa und dichtung „auch das eine oder andere klassische drama“ als lektüre empfohlen wird, so heisst dies den litteraturgeschichtlichen standpunkt hervorkehren, der mit dem praktischen gebrauch der sprache nichts zu schaffen hat. Ja, nicht nur nichts zu schaffen hat die berücksichtigung der litteraturgeschichte mit der herrschaft über die lebende sprache, sondern, auf frühere litteraturperioden gerichtet, muss sie der letzteren hinderlich werden. Das französische der zeit Corneilles, noch dazu in dichterischer form, ja selbst dasjenige eines Voltaire weicht so sehr von dem modernen prosaischen ab, dass es nicht geraten erscheint, den anfänger, der französisch sprechen lernen soll, in beides zugleich einzuführen. Wenn nun der praktische gebrauch einer sprache wohl dem studium ihrer litteraturgeschichte nützlich werden, nicht aber umgekehrt die kenntnis der letzteren die beherrschung der sprache fördern kann, so besteht kein zweifel, dass wir die rücksicht auf das 17. und 18. jahrhundert auf unseren gymnasien fahren lassen müssen; sich nebenher mit ihnen zu befassen, dazu gebricht es durchaus an zeit. Eine ausnahme lässt sich nur zu gunsten Molières durch dessen bedeutung rechtfertigen; von ihm sollte jeder primaner eine komödie gelesen haben, so dass in kombinirter prima die lektüre Molières (*Misanthrope*, *Avare* etc.) alle zwei jahre wiederkehrte.

Wer über lustspiele Molières oder auch neuerer dichter sprechübungen mit obersekundanern und primanern angestellt hat, weiss, wie schwer es schülern fällt, an die stelle der wörter und wendungen des dichters andere in heutiger prosa zulässige zu setzen und bei ihren antworten zu verwenden. Dieser vorrat an vokabeln und phrasen sollte ihnen durch einen modernen prosaschriftsteller verwandten inhalts zugeführt werden, also in aufeinanderfolgenden jahrgängen oder auch in derselben klasse ein dichter und ein prosaiker als lektüre dienen, die denselben zeitraum, dieselben sitten, personen, begebenheiten behandeln. In prima sollte dem Molière Despois *Le théâtre sous Louis XIV* voraufgehen, Taine oder Lanfrey durch lyriker wie Béranger u. a. belebt werden, gleichwie in obersekunda Sandeaus *Mlle de la Seiglière* mit Duruys *Geschichte Frankreichs* oder Marmonts *Denkwürdigkeiten* verbunden werden könnte. Auch bei der auswahl der nacheinander zu lesenden prosaschriftsteller wären

ähnliche gesichtspunkte sehr zu empfehlen: dem geschichtsschreiber würden der geograph oder sittendarsteller trefflich vorspann leisten, wenn sie die schauplätze der von jenem behandelten begebenheiten, oder die sitten, gewohnheiten u. s. w. der von jenem vorgeführten personen schildern; so passt zu Sarceys oder Hérissons geschichte der pariser belagerung sehr gut *Paris* von M. du Camp, zu Mignets bearbeitung des revolutionszeitalters die *Marie-Antoinette* der gebrüder Goncourt. Eine solche verbindung ermöglicht es, die lektüre zu vertiefen und die sprechübungen freier zu gestalten.

Die gute übersetzung der schriftsteller, auf die, wie die lehrpläne wünschen, besonderes gewicht zu legen ist, scheint mir nicht nur überflüssig, sondern sogar verderblich, weil unverträglich mit dem lehrziel. Überflüssig zunächst, da das volle verständnis des gelesenen ohne das deutsche zu erreichen ist; erklärungen gibt der lehrer in französischer form, und ebenso vergewissert er sich durch französisch gestellte fragen, ob und wie weit seine schüler in den inhalt eingedrungen sind. Nur da, wo eine übersetzung geboten ist und eine *gute* übersetzung sich lohnt, sollte der lehrer die muttersprache zu hülfe nehmen, z. b. wenn ein längeres satzgefüge geteilt oder seine grösseren satzteile im deutschen umgestellt werden müssen, oder wo die französischen ausdrücke nicht ohne weiteres im deutschen volle deckung ihres begriffs finden, sondern wo für ein französisches substantiv im deutschen ein substantiv + adjektiv, für ein verb ein verb + adverb zu suchen ist, oder wo ein französisches bild oder gleichnis im deutschen nicht gebräuchlich ist und durch andere ersetzt werden muss. Im übrigen lässt sich das übersetzen ins deutsche nur rechtfertigen mit dem gewinn, der für die muttersprache dabei abfällt. Das französische ist aber nicht des deutschen wegen im gymnasium, das zeigt die geschichte des gelehrten unterrichts ebenso klar wie das dringende bedürfnis der jetzigen zeit. Ein vergleich des französischen mit dem lateinischen ist hier ganz unstatthaft; das übersetzen aus der sprache Roms bezweckt das auf andere weise nicht zu erreichende verständnis der klassischen schriftsteller; von einer fertigkeit im mündlichen gebrauch des lateinischen ist nicht mehr die rede. Anders im französischen: die modernen schriftsteller wird der nach unserem lehrgang vorgebildete schüler

zum grössten teile ohne die muttersprache verstehen; soll er ausserdem das französische mündlich handhaben lernen, und dies verlangen die lehrpläne, dann darf er nicht übersetzen; dann muss er wie auf der unteren und mittleren stufe des gymnasiums sich auch oben die sprache möglichst unmittelbar aneignen. Also auch hier die erklärungen französisch; ausserdem bildliche darstellungen, wo sie angebracht erscheinen. Erst die letzteren verhelfen oft zu genauer kenntnis von gegenständen und schauplätzen; so sollte jede schule eine karte von Paris mit angabe der berühmtesten häuser, denkmäler, brücken u. s. w., eine abbildung der bastille, kulturgeschichtliche darstellungen besitzen; bei Molière sind die letzteren geradezu erforderlich. Wenn schon für das lateinische „eine zweckmässige verwertung von anschauungsmitteln“ empfohlen wird, dann erscheint dies für das französische erst recht geboten, da es sich hier um ein besonderes ziel handelt, ein ziel, welches das lateinische nicht kennt, und welches durch anschauungsmittel sich am besten erreichen lässt: die direkte aneignung der fremden sprache.

Es ist nur folgerichtig, wenn der, welcher die beseitigung des mündlichen übersetzens in das deutsche wünscht, sich auch gegen die alle 14 tage verlangten schriftlichen übersetzungen dieser art erklärt.[1] Ein befriedigender gewinn für das französische ist nicht davon zu erhoffen; sie des deutschen wegen machen zu lassen, erscheint nur dann gerechtfertigt, wenn die fremde sprache, der eigentliche lehrgegenstand, nicht dabei zu kurz kommt. Da das ziel der letzteren freie, die muttersprache ausschliessende arbeiten verlangt, nämlich zwiegespräche über die lektüre, inhaltsangaben und vergleichungen daraus, so wäre es angezeigt, hauptsächlich diese aufgaben zu stellen, und wenn ja auch das deutsche berücksichtigt werden sollte, jedes semester *eine* übersetzung in dieses zu fordern. Obendrein sind solche übertragungen als *häusliche* arbeiten zu leicht; nach gedruckter vorlage, mit hülfe des wörterbuchs, den meist klaren text eines

---

[1] Über die „kürzeren ausarbeitungen über durchgenommene abschnitte aus dem deutschen, den fremdsprachen u. s. w.“ (s. 66 der lehrpläne) brauche ich nach dem gesagten wohl kein wort zu verlieren. Treiben wir nicht französisch, um französisch zu lernen? *Eh bien,* dann erniedrige man die schöne gallierin nicht zum aschenbrödel.

französischen schriftstellers übersetzen, heisst nicht, den geist in straffe, des gymnasiums würdige zucht nehmen. Werden die herübersetzungen aber nur in der *klasse* angefertigt, so beanspruchen sie, die verbesserung hinzugerechnet, soviel zeit, dass der übrige wirkliche unterricht aufs empfindlichste dadurch geschädigt wird.

Bei den oben geforderten freien aufgaben wären diese nachteile nicht zu befürchten. Wenn sogar für das lateinische, bei dem es, um dies noch einmal zu wiederholen, auf eine praktische beherrschung der sprache nicht abgesehen ist, in den lehrplänen lateinische inhaltsangaben gefordert werden, dann wäre es verwunderlich, dem französischen, bei dessen ganz abweichendem lehrziele, solche französischen arbeiten vorenthalten zu wollen. Wie die herübersetzungen ihren breiten raum im klassenunterricht einbüssen müssten, so wäre auch ihre beseitigung aus der reifeprüfung zu wünschen. Als massstab der erworbenen kenntnisse und sprechfertigkeit können diese mit hülfe des wörterbuchs angefertigten arbeiten keineswegs gelten. Mehr als eine sinngetreue verdeutschung kann der lehrer nicht wohl verlangen, weil darüber hinaus das übersetzen zu einer kunst wird, welche die schule und reifeprüfung nichts angeht. Sinngetreu übertragen kann aber recht wohl auch der abiturient, dessen mündliche leistungen im jahre vor der prüfung nicht genügten. Bei der bedeutung der mündlichkeit im französischen wäre es deswegen angebracht, den abgehenden schüler mündlich zu prüfen. Soll aber eine *schriftliche* probe abgelegt werden, dann gebe man ihm durch eine seiner primalektüre entnommene aufgabe gelegenheit, seine handhabung der fremden sprache selbst zu erweisen und zugleich darzuthun, ob er die betreffende lektüre gründlich in sich aufgenommen hat.

Aus dem, was ich bisher entwickelt habe, ergeben sich folgende

Leitsätze:

1. Ein *lautkursus*, an musterwörter gelehnt, deren schriftbild zunächst unberücksichtigt bleibt, ist um so erfolgreicher, je mehr er in innerem zusammenhange mit dem späteren unterrichte steht. Lauttexte sind entbehrlich, dagegen thun eine lauttafel und der gesang französischer lieder der aussprache gute dienste.

2. Mit dem vornehmsten ziele, der praktischen beherrschung der sprache in wort und schrift, ist *die berücksichtigung der litteraturgeschichte* nicht vereinbar. Neben moderner prosa und dichtung ist aus früheren jahrhunderten nur Molière als lektüre zulässig.
3. Der geeignetste weg, das lehrziel zu erreichen, ist die *direkte methode*, welche sich verschiedener mittel, vorzugsweise und auf allen klassen der anschauung bedient.
4. Als unverträglich mit dem lehrziel ist *die anwendung der muttersprache*, ausser bei der grammatischen unterweisung, möglichst einzuschränken. Unbedingt zu verwerfen ist das (für die mittleren klassen geforderte) übersetzen *ins* französische. In der abschlussprüfung ist eine sogenannte freie arbeit zu liefern.
5. Das französische ist seiner selbst wegen zu betreiben. Deswegen ist auch das übersetzen *aus* dem französischen (auf den oberen klassen) mündlich nur im notfall, schriftlich gar nicht zulässig. In der reifeprüfung ist das mündliche verfahren vorzuziehen, jedenfalls keine schriftliche *übersetzung* zu fordern.
6. Das *grammatische* pensum ist anders zu verteilen, und zwar so, dass die obertertia entlastet wird, indem die regelmässigen *cer-* und *ger*-verben auf quarta, die gesamten unregelmässigen verben auf untertertia gelernt werden. Die wortstellung ist soweit als möglich nicht systematisch zu lehren, sondern im anschluss an einzelne teile der formenlehre. Die lehre vom pronomen ist auf die ersten drei jahrgänge zu verteilen.
7. Die lektüre, die im mittelpunkt des gesamten unterrichts zu stehen hat, setzt einheitliche grundsätze bei der *auswahl der schriftsteller* voraus. Neben geschichtlicher und erzählender ist auch geographische und naturwissenschaftliche prosa zu berücksichtigen. Beim klassenunterricht sind besondere *vokabularien* überflüssig.
8. Auf allen klassen ist beim französischen unterricht mehr gewicht auf sicheres können als breites wissen zu legen, da dieser unterricht für die spätere autodidaxis grundlage und *richtschnur* bilden soll.

Meseritz. J. Hengesbach.

DIE METHODE GOUIN.

2. Von den übrigen bestandteilen des satzes.

Wie wir aus vorstehenden, gegen meine absicht ziemlic umfänglich ausgefallenen, erörterungen über die behandlung d zeitworts ersehen, bricht Gouin vollständig mit der bisherig traditionellen lehrweise dieses redeteiles; nicht minder feinsinni neuartig und grundverschieden von allem seitherigen sind sei betrachtungen über die anderen bestandteile des satzgefüg (s. 343 ff.). Es bedarf allerdings eines ernsten, wiederholt studiums, um herauszufinden, was Gouin eigentlich will. W da auf grund der überschrift erwartet, bei Gouin eine re syntaktische abhandlung nach heutigen begriffen zu finden, d wird enttäuscht sein: formenlehre und syntaktisches, allerha erwägungen, die teilweise mit dem gegenstande gar nichts thun haben, aber wiederholentlich unter den mannigfaltigst formen wiederkehren, vernichtende aburteilung des bisherig lehrverfahrens, kurz, ein buntes durcheinander von geistvoll und belanglosen, neuen und altbekannten, nützlichen und üb flüssigen, objektiven und subjektiven erörterungen, dies al und noch manches andere bildet den inhalt des hier zur l handlung stehenden abschnittes *Étude de la proposition.*

Das leitmotiv, welches auch auf diesen seiten ständig dur klingt, ist das bekannte: das bisherige abstrakte grammatis lehrverfahren ist verfehlt; es muss der durch die natur gewies weg eingeschlagen werden, die formen und gegenseitigen ziehungen der satzbestandteile sind im konkreten zusamm hange, nicht aber an den einzelnen abstrakten, toten buchstab komplexen, zu erschliessen, zu erlernen und zu lehren.

In dieser erwägung wirft Gouin daher das bestehende und baut eine neue formen- und satzlehre auf, deren originali

einfachheit und praktischer durchführbarkeit sich niemand wird verschliessen können. Dem grundzuge seines lehrsystems getreu, belauscht er auch hier die natur und überträgt ihr verfahren auf das seinige. Anschaulichkeit des zur aneignung bestimmten lernstoffs, fernhalten abstrakter termini, betrachtung der zu verarbeitenden grammatischen partien an vollständigen sätzen — das sind die gesichtspunkte, welche Gouin unentwegt festhält.

Die allbekannte erscheinung, dass ein noch nicht schulpflichtiges kind in seiner anschauungssphäre sich bereits sprachrichtig ausdrücken kann, ohne im allgemeinen gegen die formenlehre und syntax zu verstossen, gibt dem gründlichen forscher zu denken und legt die frage nahe: Lässt sich eine „naturgrammatik“, wie sich das kind ihrer unbewusst bedient, nicht auch für die fremdsprachliche unterrichtspraxis herstellen, lässt sich das verfahren der natur nicht an stelle der bisherigen abstrakten grammatischen unterweisung einsetzen? Gouin hat an der hand genauester beobachtung des natürlichen lernprozesses den weg gefunden. Die natur weiss absolut nichts von kasusendungen, verbalflexion und der kunst des deklinirens oder konjugirens vereinzelter wortformen. Sie arbeitet nur mit dem konkreten und wirklichen, hat aber einen wahren abscheu vor abstraktionen, als welche auch die flexionsendungen und deklinationsgerüste zu erachten sind. Anstatt theoretisch zu konjugiren und zu dekliniren, wird von der natur die konjugation und deklination unausgesetzt *praktisch geübt*. Dabei ist die beobachtung zu machen, dass die natur es mit den endungen bisweilen wenig genau nimmt; verwechselung der kasus (mir und mich!), grammatisch unrichtige verbalendungen (*we was*, *je vas*, *part. passé*!) und andere solözismen finden sich in menge in allen sprachen und dialekten: keine zwei marktflecken stimmen in ihrer sprechweise vollständig überein. Haarspaltereien aber, wie sie die grammatiker ausgeklügelt haben, sind der natur eben gänzlich fremd; sie sind eine ausgeburt der gelehrten. Das schwanken im gebrauch der endungen hat überall seinen guten grund.

Es erweist sich als grundverkehrt, den lernenden erst theoretisch mit der ganz abstrakten formenlehre abzuquälen und nachher die angequälten abstrakten grammatischen zeichen auf

konkretes material zu verpflanzen. Das hiesse die pferde hintern wagen spannen.

Das naturentsprechende verfahren ist dieses: In der ersten stunde nach dem seriensystem wird der schüler in die zu erlernende sprache eingeführt an ganz einfachen, sich in logischer und chronologischer folge aneinander reihenden sätzen, deren mittelpunkt, das zeitwort, zuerst verarbeitet wird; schrittweise sind die übrigen satzteile anzugliedern, zuerst das subjekt, hierauf die ergänzung(en) zum zeitwort.

Wenn beispw. das exerzitium vom öffnen der thür zu verarbeiten ist, so wird die satzreihe lauten:

Ich schreite *auf die* thür zu.
Ich nähere *mich der* thür.
Ich gelange *zu der* thür.
Ich bleibe *bei der* thür stehen.
Ich strecke *den* arm aus.
Ich fasse *den* griff an.
Ich drehe *den* griff um.
Ich ziehe *die* thür an mich,
oder: Ich drücke *gegen die* thür.
Die thür bewegt sich.
Die thür dreht sich *in den* angeln.
Ich lasse *den* griff los.

Jedes dieser elf sätzchen wird zunächst in seine elemente zerlegt und danach dem lernenden in der soeben festgestellten folge zugeführt. Im ersten satz würde die reihenfolge sein: „schreite zu“, „ich“, „thür, auf die thür“, im zweiten: „nähere mich“, „ich“, „thür, der thür“ u. s. w. Nach erfolgter analyse werden die bestandteile für jedes sätzchen zusammengestellt. Im grunde genommen ist dieses verfahren die reine mündliche satzanalyse, und es dürften nicht viele sätzchen in dieser weise vom lehrer zerlegt und vom schüler wieder zusammengestellt zu werden brauchen, um den lernenden dahin zu bringen, die bedeutung der verschiedenen satzglieder zu erkennen und das subjekt vom prädikat, das prädikat von seinen ergänzungen zu unterscheiden.

Nun aber steht zu erwarten, dass der schüler, der im ersten satz „*die* thür“ und gleich darauf im zweiten „*der* thür“ hört, sich im gebrauch dieser formen irren wird. Die verschieden-

artigkeit der beiden ausdrücke wird ihn veranlassen, eine erklärung zu suchen; sollte der schüler — was selten der fall sein wird — so gleichgültig sein, keine frage nach dem grunde dieser verschiedenheit zu stellen, so hat der lehrer dazu herauszufordern. Die erklärung des lehrers wird dahin zu geben sein, dass er sagt: Es gibt eine anzahl zeitwörter, welche in sich „komplett" sind, indem sie keines ergänzenden zusatzes bedürfen, während eine andere gruppe zeitwörter „nicht komplett" ist und der vervollständigung durch einen zusatz bedarf. „Schlafen" ist z. b. ein komplettes verb, da der ausdruck „ich schlafe" sich durch sich selbst erklärt, ohne zuhülfenahme eines anderen wortes; eine komplette, abgeschlossene thätigkeit, ein in sich abgerundeter zustand kommt in dem sätzchen „ich schlafe" zum ausdruck. Anders bei den ausdrücken „ich schreite", „ich nähere mich"; diese schildern eine nicht komplette thätigkeit und haben als solche keinen bestimmten sinn; sie bedürfen der vervollständigung durch ein anderes wort, welches anzugeben hat, „wohin" ich schreite, „wem" ich mich nähere.

Diese erkenntnis von dem vorhandensein zweier grossen verbgruppen befähigt den schüler, die nunmehr vom lehrer zu gebende darstellung der ergänzungen (direkter wie indirekter) zu erfassen. Der lehrer führt vorerst die drei grundlegenden ergänzungen („komplemente") vor; sie antworten auf die fragen „was", „für was, wofür oder wem", „durch was oder wodurch".

Die frage mit „was" ist das 1. komplement,
" " " „wofür" " " 2. "
" " " „wodurch" " " 3. "

Diesen drei fundamentalergänzungen können dann noch beigefügt werden die orts- und zeitbestimmungen, die bestimmungen der absicht, des zwecks oder grundes, des mittels und der übrigen, falls es noch welche geben sollte. Auf diese art wird der anfänger mit der theorie der ergänzungen und mit dem ursprung der kasus und deklinationen bekannt gemacht. Auch erhalten wir ein allgemeines gerüst, das uns in stand setzt, die 15—20 kapitel der gewöhnlichen syntax auf *einer* seite in übersichtlicher form zu vereinigen. Die aufstellung dieses gerüstes und der deklinationsendungen hat aber nicht sofort zu anfang zu erfolgen, sondern dann erst, wenn alle möglichen kasusendungen aufgetreten sind, was etwa nach dem zwölften exer-

zitium der fall sein dürfte. Der aufbau dieser tafel geschieht unter anleitung des lehrers stück für stück durch die schüler selbst. Dies wird für sie eine spielende arbeit sein, da sie mit allen kasusendungen infolge ständigen hörens und übens vollkommen vertraut sind. Auch ist der so angefertigten tabelle der beigeschmack des abstrakten genommen, da sie sich aus materialien zusammensetzt, die bereits geistiger besitz des lernenden geworden sind. Lehrer wie schüler haben im weiteren verlauf des studiums neuer übungsstücke der gemeinsam aufgestellten tabelle sich insofern zu bedienen, als die richtigkeit der neuen formen daran geprüft und unrichtiges darnach verbessert wird. Wenn dies in den 4000 serienstücken (zu je 18—27 sätzchen) gewissenhaft durchgeführt wird, sollten dann die schüler in der formenlehre und syntax nicht gründlich beschlagen sein?

Über die art und weise der zusammenstellung einer tabelle der deklinationsendungen, bspw. fürs lateinische, sei folgendes bemerkt. Der satz:

Dorsum cani manu remulcet pastoris filius,

Der sohn des hirten streichelt dem hunde den rücken mit der hand,

enthält alle in betracht kommenden fälle: das „nicht komplette“ zeitwort *remulcet*, den nominativ *filius*, den genitiv *pastoris*, den dativ *cani*, den akkusativ *dorsum*, den ablativ *manu*.[1] In dem angeführten satze sind *zwei hauptgruppen von komplementen* (ergänzungen) zu unterscheiden, diejenigen sprachformen, welche das zeitwort *remulcet* ergänzen (d. s. die formen *dorsum cani manu*) und die sprachform, welche das subjekt *filius* ergänzt (d. i. *pastoris*) — in bisheriger grammatischer terminologie die verbergänzungen (akkusativ, dativ und ablativ) und die substantivergänzung (genitiv). Beide gruppen werden äusserlich durch einen strich getrennt, die nomenergänzung steht darüber, die des verbs darunter, das zeitwort zwischen beiden gruppen, also so:

[1] Die hier gebrauchten grammatischen benennungen auf *-tiv* werden von Gouin als verwirrend für den schüler gemieden und durch verständlichere ersetzt.

			alte bezeichn.
	filius	subjekt	nom.
wessen?	*pastoris*	subjektsergänzung	gen.
—	*remulcet*	— zeitwort	verb
wen oder was?	*dorsum*	1. verbergänzung	akk.
wem? (ziel, zweck)	*cani*	2. „	dat.
womit, wodurch? (mittel)	*manu*	3. „	abl.

vorangestellten fragewörter geben an, auf welche frage die
schiedenen ergänzungen antworten.

Auf das lateinische *porta* angewandt, würde die anordnung
gende sein:

	einz.	mehrz.	
port-	*a*	*æ*	(subjekt)
	æ	*arum*	(subjektsergänzung)
	—	—	(zeitwort)
	am	*as*	(1. verbergänzung)
	æ	*is*	(2. „)
	a	*is*	(3. „)

gleicher weise werden die anderen deklinationen tabellen-
sig dargestellt. Für den ersten augenblick mag diese an-
ungsweise den leser vielleicht nicht sehr anmuten. Es
t sich indes, dass dieselbe eine reihe schätzenswerter vorzüge
dem alten verfahren voraus hat. Diese sind:

- Der vorzug der *einfachheit und kürze*: der schüler übersieht sämtliche endungen der fünf lateinischen deklinationen mit *einem* blick, während die gewöhnlichen grammatiken über ein dutzend seiten damit füllen. Die erklärung der deklinationen erheischt kaum eine stunde.

- Der vorzug der *klarheit*: der trennungsstrich erinnert den schüler ständig daran, dass es zwei arten von ergänzungen, und daher auch zwei arten von kasusendungen gibt. Wunderbarerweise haben die grammatiker die so naturgemässe scheidung zwischen den endungen der nomenergänzung und verbergänzung bisher nicht erkannt; daher auch die monate dauernde verwirrung der schüler, die regel des genitivs (z. b. in *liber Petri*) zu begreifen.

3. Der vorzug der einfachsten, klarsten ***terminologie***: die abstrakten benennungen auf *-tiv*, die an sich unverständlich sind und vom schüler am wenigsten verstanden werden, sind durch bezeichnungen (subjektsergänzung, verbergänzungen) ersetzt, die sich gleich treffend und einleuchtend erweisen.
4. Der vorzug der ***natürlichen reihenfolge des kasus***: die gewöhnlichen grammatiken stellen die endungen der zweiten verbergänzung vor die der ersten, wozu kein grund vorliegt. Der einwand, die anordnung sei gleichgültig, ist hinfällig; man muss den schüler nach natürlicher, logischer reihenfolge arbeiten lassen, und diese wird in der bisherigen anordnung vermisst. Wenn man das, was an erster stelle stehen müsste, an die zweite rückt und umgekehrt, so erzeugt das verwirrung in den jugendlichen köpfen.
5. Der wichtigste aller vorzüge dieser tabelle aber besteht darin, dass auf derselben ***die ganze syntax in ein paar zeilen*** abzulesen ist. Hat doch die syntax nichts anderes zu thun, als die rolle zu bestimmen, welche jedem einzelnen satzteil zufällt; und diese rolle ist jedesmal in durchaus naturgemässer weise klar angedeutet durch die gewählte benennung (1. verbergänzung u. s. w.).

An der hand des Gouinschen seriensystems wird die syntax vom ersten satze des ersten übungsstückes bis zum ende des letzten immerwährend geübt, so dass man diesem system wohl schwerlich den vorwurf machen kann, es vernachlässige die grammatik. Im gegenteil, keine andere methode betreibt die grammatischen übungen in annähernd so eindringlicher weise.

Mit vollem recht wird man hier einwenden, dass die kenntnis der kasusendungen und die neue, allerdings recht praktisch erscheinende anordnung und bezeichnung der kasus an sich nicht genügt, da es bei der wahl der ergänzung und entsprechenden endungen doch wesentlich auf das regirende zeitwort oder die von demselben abhängige ***präposition*** ankomme. Dass die präposition eine sehr wichtige rolle im satzgefüge spielt, dass sie mit dem verb innig verknüpft, nicht selten sogar ein bestandteil des verbs ist, bedarf nicht der erörterung; sie ist, um mit Gouin zu reden, der leibdiener des verbs; ihr liegt die pflicht ob, die richtung anzugeben, in der die thätigkeit erfolgt, und

den zielpunkt, auf den die thätigkeit sich richtet. Drum ist man berechtigt zu den fragen:

1. Kommt die präposition in der methode Gouin gebührend zur geltung?
2. Wie lehrt Gouin die präpositionen?

Zur ersten frage ist zu bemerken: da die serienexerzitien alle thätigkeiten und alle erdenklichen situationen des lebens sprachlich vorführen, so kann es nicht fehlen, dass die präpositionen nicht nur *alle* vorkommen, sondern dass sie auch in allen möglichen verbindungen angewandt werden. Wie wäre das auch anders möglich, da einerseits die präpositionen sehr gering an zahl sind (zwei dutzend eigentliche und ebensoviele uneigentliche im günstigsten falle!), und da sie andrerseits ungemein oft zur verwendung gelangen, öfter als irgend ein anderer redeteil, das zeitwort natürlich ausgenommen. In den rund 25 sätzen, aus denen jedes serienstück sich in der regel zusammensetzt, werden viele präpositionen mehrmals auftreten (man vergleiche nur das stück vom öffnen der thüre s. 152). Die methode Gouin räumt der präposition eine ihrer wichtigkeit gebührende, hervorragende (nach dem verb die hervorragendste) stellung im satzgefüge ein.

Auf die zweite frage ist zu erwidern: das studium der präposition hat in derselben weise zu erfolgen, wie das der nominalflexion, am lebendigen, konkreten sprachstoff, im satze und durch den satz. Daher kein abstraktes verzeichnis der präpositionen, keine vorschriften über die jeweils nach denselben zu gebrauchenden kasus, keine abstrakte, fruchtlose arbeit! Die erlernung wird *schnell* und *leicht* von statten gehen; nach bewältigung der ersten fünf serienstückchen (etwa 125 sätzen) wird der schüler die präpositionen *alle* kennen, die meisten bereits als alte bekannte begrüssen; nach dem zehnten stück wird er sich ihrer mit derselben sicherheit und leichtigkeit bedienen, wie ein philologe von fach; er wird sie nach ihrer bedeutung, ihrem inneren gehalte ebenso gut kennen, wie er sein „ich" kennt; sie zu definiren, wird ihm natürlich ebenso unmöglich sein, wie es ihm unmöglich ist, sich selbst zu definiren. Also noch einmal: die anwendung der präpositionen und ihr einfluss auf den von ihr „regirten" kasus ist — dem grundzug des systems Gouin entsprechend — durch praktische übung zu er-

lernen, durch eine beständige, immanente übung, die nach kurzer zeit zur „intuition“ führt.

Ein nicht minder bedeutsamer teil des satzes, eine art verwandter der präposition, stellenweise eine verkappte präposition ist das *präfix*. In den meisten sprachen des europäischen festlandes spielt dasselbe eine untergeordnete rolle, das deutsche jedoch weist ihm eine hervorragende und unabhängige stellung im satze an.

Die meisten präfixe als solche sind keine selbständigen wörter, sondern nur bruchstücke von wörtern (z. b. ver, zer, miss, ent u. a. m.). Da wo es selbständige wörter sind, haben sie die form der gleichlautenden präposition (an, auf, mit, vor, unter u. a. m.). An und für sich, in der isolirung, d. h. wenn nicht mit einem selbständigen worte verbunden, hat das präfix keine bedeutung, keinen vorstellbaren sinn (was heisst z. b. zer?); denn sonst müsste es sich durch irgend einen anderen gleichbedeutenden ausdruck umschreiben und definiren lassen; da es undefinirbar ist, so ist es seinem innerem wesen nach also auch unvorstellbar, es ist ein blosses abstraktes zeichen, eine art ankündigungskommando, eine art musikalisch-theatralisches vorspiel, insofern es nur durch tonfall oder geste, meistens durch beide zugleich, wiedergegeben werden kann. Die innere bedeutung, der eigentliche sinn des präfixes lässt sich nur mittels der *stimme* und *gesten* konkret veranschaulichen.

In den beiden sätzchen:

„Ich will die thür *auf*machen“ und:

„Ich mache die thür *auf*“

kommen stimme und hand dem präfix „auf“ zu hülfe, die stimme durch einen stärkeren akzent, die hand durch eine begleitende unwillkürliche bewegung; beides ist veranlasst durch die mittels der sätzchen wachgerufene vorstellung des öffnens. Dabei ist zu beachten, dass das präfix hier wie überall entweder die bedeutung des betr. zeitwortes *beginnt* oder *beschliesst*. Aber immer ist das präfix, wie auch die präposition, ein unzertrennlicher, treuer gefährte des zeitwortes, und es nimmt daher eine ebenso wichtige und herrschende stellung im satzgefüge ein wie das verb selbst.

Nun ist es aber ganz erstaunlich, woher es kommt, dass gerade das knappe dutzend deutscher präfixe dem deutschbeflissenen ausländer, spez. dem romanen, so ungemein grosse

schwierigkeiten macht. Die erklärung ist lediglich darin zu suchen, dass das studium der präfixe falsch betrieben wird, indem der lernende sich abmüht, die zahllosen komposita, welche durch kombination der 12 präfixe mit den 500 wurzelwörtern der deutschen sprache gebildet werden können, einzeln zu bewältigen. In diesem aussichtslosen kampfe muss er schliesslich unterliegen, da es auf diesem wege nicht möglich ist, zum ziele zu gelangen, im deutschen ebensowenig wie im griechischen, dessen präpositionen nichts anderes als präfixe sind. Diese beiden sprachen, die sich darin gleichen, dass sie mittels der grammatik und des wörterbuchs niemals vollkommen erlernt werden können, die daher heutzutage als ungemein schwierig verschrieen sind, sollen nach Gouins eigenen erfahrungen und ausführungen zwei der leichtesten europäischen sprachen sein. Daraus eben, dass im deutschen und griechischen die wörter zusammengelegt und in mehrere teile zerlegt werden können, ergibt sich klar, dass die bestandteile dieser wörter noch deutlich erkennbar sind, während in anderen sprachen die verschiedenartigsten sprachelemente mit einander verschmolzen sind, oft bis zur unkenntlichkeit, weshalb auf diese weise jedes der neu entstandenen wortgebilde infolge der unerkennbarkeit seiner elemente einzeln als vokabel *sui generis* zu erlernen ist, und das ist keine kleinigkeit bei etwa 30000 wörtern. Im deutschen und griechischen hingegen genügt es, eine kleine anzahl von elementaren wörtern und das geheimnis ihrer kombination mit anderen wurzelwörtern zu kennen, um sie fast alle zu wissen.

Die richtigkeit dieser allgemeinen auslassungen versucht Gouin durch folgende fakta und zahlen zu beweisen. Er hat die wahrnehmung gemacht, dass ein schüler, welcher die hälfte seiner griechischen oder deutschen serienstücke (das sind also 2000 exz.) beherrscht, die nachfolgenden 2000 ohne fremde hülfe zu verstehen und zu bilden vermag. Ja schon nach erfolgter aneignung der ersten 80 stücke (zu je 25 sätzen), die die serie vom hirten bilden, soll der lernende befähigt sein, die griechischen schriftsteller auf den ersten blick, ohne vorbereitung, zu verstehen, was darin seinen grund hat, dass in diesen 200 sätzen der 80 stückchen, welche die elementarsten situationen, bewegungen und thätigkeiten des täglichen lebens zum ausdruck bringen, mehr oder weniger sämtliche wurzelwörter vorkommen, und mit diesen notgedrungen sämtliche präfixe. Der lernende hat somit sicher-

lich reichliche gelegenheit, die beiden wesentlichen bestandt
der fremdsprache kennen zu lernen.

Hinsichtlich der erlernung des französischen und and
romanischen sprachen jedoch stellt Gouin fest, dass jemand,
achtzig der betr. serienstücke durchgearbeitet habe, noch n
im stande sei, den einfachsten französischen schriftsteller zu
rätseln. Auch derjenige, welcher selbst 3000 von den 4000 fr
zösischen stücken verarbeitet habe, sei noch nicht befähigt,
letzte tausend ohne weitere hülfe oder vorbereitung zu bil
und zu verstehen, weil die konstitution des französischen eben
viel undurchsichtigere sei, als die des deutschen und griechisc

Wenn man sieht, wie schnell das deutsche kind die 12 „
fürchteten rätsel“ löst, die ihm die „12 sphinxe (d. s. die präfi
welche als autokraten über seine muttersprache herrschen,
schritt und tritt und um die wette“ vorlegen, so muss man
sagen, dass die sache nicht so ungeheuer schwierig sein ka
Eine genaue beobachtung des kindes lehrt, dass es die stim
und die gesten als die einzigen interpreten der präfixe zu hi
nimmt, die stimme, um dem wortganzen ein bestimmtes gepr
zu geben, die gesten, um die thätigkeit anzudeuten.

Die methode Gouin hat in der aufstellung der serien, in
form der lektionen und in der art des lehrverfahrens die mi
gefunden, an denen das präfix so gelehrt und geübt wird,
bei der natürlichen spracherlernung: sie übt das präfix info
ihres systematischen, sorgfältig durchdachten vorgehens so
noch besser, als die lehrmeisterin natur.

Es erübrigt nunmehr noch, ein paar worte über die *w*
stellung (konstruktion) im satze zu sagen. Wie jeder weiss,
dieselbe in allen sprachen mehr oder weniger verschieden;
lateinische konstruktion ist grundverschieden von der fra
sischen oder englischen, und die deutsche geht wiederum
besonderen wege. Derjenige also, welcher nur deutsch spri
ist unfähig, einen lateinischen, französischen oder englischen
zu bilden, gäbe man ihm auch alle einzelnen bestandteile
satzes in der richtigen form an die hand. Eine genaue b
achtung lehrt, dass die lateinische wortstellung eine übe
natürliche ist: sie beginnt mit dem bestimmten und schl

dem unbestimmten; jeder satzteil, der einen andern ver-
ständigen soll, wird im lateinischen vor den bereits vorhandenen
ellt. Der ausgangspunkt der satzkonstruktion ist natürlich
zeitwort; um dasselbe herum gruppirt sich alles übrige ent-
echend dem schema auf s. 155. Der lateiner sagt z. b.: *Ad
tam pergo*, der deutsche: „Ich gehe auf die thüre zu“, aber
hst selten, in dichterischer oder nachdrucksvoller redeweise:
uf die thüre gehe ich zu.“ Die modernen sprachen zeigen
r noch sehr vereinzelte spuren dieser antiken anordnung. Die
sammensetzungen „darauf, darin etc., *là-dessus*, *là-dedans* etc.,
ere(up)on, *therein* etc.“ sind derartige spuren. Wenn das zeit-
ort mehrere ergänzungen bei sich hat, so sind diese in der auf
155 angegebenen reihenfolge anzuordnen (das erste vor dem
eiten komplement etc.) und *vor* das zeitwort zu stellen. Das
ritte komplement wird des wohllautes wegen häufig ans ende
erwiesen. Das subjekt kann an die spitze oder ans ende des
tzes treten: *Dorsum cani manu remulcet pastoris filius*. Dieser
n lateinischen ziemlich streng durchgeführten grundregel ist
s zusatz beizufügen, dass das adjektiv von seinem substantiv
urch einen oder mehrere ausdrücke getrennt zu werden pflegt,
ie die folgenden zeilen aus einer ekloge Virgils zeigen:

Tityre, tu patulæ recubans sub tegmine fagi,
(1. adj.) (1. subst.)
Silvestrem tenui musam meditaris avena.
(2. adj.) (3. adj.) (2. subst.) (3. subst.)

ass sich in der poesie des wohllauts und des rhythmus wegen
weichungen finden, ist nicht auffällig; aber im grundzuge wird
e Gouinsche beobachtung, die an sich zwar nicht neu ist,
erall bestätigt.

Die wortstellung in den lebenden sprachen ist der lateinischen
ametral entgegengesetzt; im französischen z. b. wird jeder satz-
l, der einen andern vervollständigt, diesem letzteren nach-
tellt, wenigstens ist dies das ideal, wonach die französische
rtstellung strebt. An den träger des satzes schliessen sich die
nplemente in feststehender reihenfolge an. In dem satze *Je
vers la porte* wird *je* näher bestimmt durch *vais*, dieses
ch *vers la porte*. Bei mehreren ergänzungen ist der wohllaut
cheidend für die anordnung.

Dieser unterschied zwischen antiker und moderner wortfolge ist beim unterricht stets im auge zu halten. Es wäre durchaus verwerflich, wenn man — wie es bisher noch geschieht — den zuzuführenden lateinischen sprachstoff den schülern in moderner anordnung darbieten wollte; auf die weise wird der schüler nie lateinisch denken und empfinden lernen. Der lateinische lehrstoff ist in enger anlehnung an die schreibweise der klassiker zu bieten: erst das bestimmte, dann das unbestimmte oder weniger bestimmte, d. h. in natürlicher anordnung, unverstümmelt und ohne anatomisch-grammatische sezirung; so nur kann der lernende sich alsbald in den sprachlichen und inhaltlichen aufbau der lateinischen textstoffe einleben.

Welches somit auch die zu lehrende sprache sein mag, immer ist sie *satzweise* zu lehren und zwar sind die sätze in *der* konstruktion vorzuführen, welche für die betr. fremdsprache kennzeichnend ist; dem zeitworte als der seele des satzes sind die übrigen satzteile je nach der betr. sprache entweder voroder nachzustellen. Die serien-methode eignet sich gleich gut für die antike wie moderne konstruktion, sie ist auf alle sprachen anwendbar.

3. *Das satzgefüge.*

Unter der überschrift *Phrases modales* bringt Gouin ein kapitel von $4^1/_2$ seiten und versteht unter jener bezeichnung die verbindung von haupt- und nebensätzen, also das, was unsere grammatiker als satzgefüge behandeln. Er fasst sich in diesem kapitel deshalb so kurz, weil die in frage kommenden hauptarten des nebensatzes, d. s. der konjunktionalsatz und relativsatz, bereits früher zur behandlung gekommen sind gelegentlich der besprechung der enklitischen phrasen (s. 27 f.) und der bedingungs- und konjunktivsätze (s. 86 ff.). Auf diese abschnitte sei daher verwiesen. Die sog. modalphrasen kommen in jedem serienstück von der ersten stunde an nicht einmal, sondern so ungemein oft zur praktischen verwendung, dass ein theoretisches sonderstudium derselben nicht nur überflüssig, sondern mit dem serien-system ganz unvereinbar ist. Dasselbe gilt von den konjunktionen, die einen notwendigen teil der modalphrasen bilden. Die modalphrasen sind ein organisches glied der methode, sie

d aufs innigste mit dem studium der serienstücke verwachsen
d können nur in verbindung mit den objektiven übungsstücken
ernt werden.

Damit dürfen wir unsere bemerkungen über die grammatik
schliessen.

Dem eingefleischten grammatisten alten stils wird gewiss
nches wenig zusagen: es wird ihm unbegreiflich erscheinen,
ss jemand sich soweit verirren könne, mit den famosen regeln
er den konjunktiv, den infinitiv u. s. w. u. s. w. aufzuräumen.
er aber dem mutigen radikalreformer Gouin in die tiefen seines
uen lehrsystems gefolgt ist; wer sich daran gewöhnt hat, ihn
it dem herkömmlichen von grund auf brechen zu sehen; wer
bedenkt, dass die wege zu demselben ziele grundverschieden
in müssen, wenn die ausgangspunkte verschieden sind —
r wird die methode Gouin nicht ohne weiteres als wertlos
rurteilen. Es bedarf allerdings für uns, die wir nach anderen
rgrundsätzen vorgebildet sind, einiger selbstüberwindung, um
s der methode Gouins anzupassen und dieselbe ohne vor-
fasste meinung zu prüfen und zu beurteilen.

c) KOROLLARIEN.

Über die wege und ziele des seriensystems wird der leser
der hand der bisherigen ausführungen im grossen und ganzen
klaren sein. Ich könnte daher den theoretischen teil hier eigent-
h abschliessen, wenn nicht einzelne fragen, die gerade in der
genwart unsere methodiker stark beschäftigen, eine kurze er-
erung rechtfertigten. Wer zwischen den zeilen zu lesen ge-
hnt ist, wird indes bereits erkannt haben, wie sich Gouin zu
n fragen stellt.

Die erste frage ist die: *Wie lehrt Gouin die aussprache?*
as hält er von der *lautlichen schulung* und der verwertung
r lautkunde im unterricht?

Er steht jeder wissenschaftlichen phonetik durchaus ablehnend
d feindselig gegenüber, eben deshalb, weil er ein verbissener
gner alles lesens und schreibwerks ist. Er hält dafür, dass
anwendung der lautschrift den schüler doppelt belaste und
viel heisse, als neben den 30000 wortbildern der zu erlernenden
rache auch die 30000 transskribirten schattenbilder derselben

auf die netzhaut des lernenden werfen. Gouin verlangt auch hier, dass man dem von der lehrmeisterin natur gewiesenen wege folge. Die hauptsache sei, dass das wort „im ohr" festsitze, dass es dort vibrire und resonire, bevor die zunge es hervorbringe. Der lehrer solle daher unermüdlich vorsprechen, der schüler hingegen anfangs nur in sich aufnehmen, hören, aber möglichst wenig selbst sprechen. Nicht im auge und nicht auf der zunge, sondern lediglich im ohre müsse das fremde wort oder der satz anfänglich befestigt werden. Das kind bedürfe fast zwei jahre zeit, um die laute seiner muttersprache und die mit diesen lauten verbundenen begriffe vollständig in sich zu verarbeiten; und auch dann dauere es noch eine geraume zeit, ehe es ihm gelinge, die worte selbst hervorzubringen und sätze daraus zu bilden. Eine zeitlang radebreche es das neu gehörte wort, ein beweis dafür, dass die zunge nicht so „gelehrig" sei, wie das ohr. Auf grund dieser erscheinungen sei es unrichtig, von vornherein eine tadellose aussprache vom schüler zu fordern. Infolge unausgesetzten hörens und insichaufnehmens werde der lernende in weit kürzerer zeit zu einer *reinen* aussprache gelangen, als nach dem künstlichen verfahren der heutigen phonetik.

Rein wird die schüleraussprache freilich nur dann sein, wenn die des lehrers es auch ist. Der lehrer wird also in dieser hinsicht ohne tadel sein müssen. Wie aber könnte es auch der beste sprachkenner allen recht machen, wäre er in der von ihm zu lehrenden fremdsprache auch besser bewandert als ein fremdnationaler? Ein gewisses misstrauen gegen reinen akzent und echt idiomatische ausdrucksweise wird dem nichtnationalen stets entgegengebracht; allerhand kleine meinungsverschiedenheiten solcher, die abweichende beobachtungen gemacht zu haben *vermeinen* — beobachtungen, welche in vielen fällen auf mangelhafte entwicklung des gehörorgans hinsichtlich des auffassens fremdsprachlicher feinheiten zurückzuführen sind — bestärken in diesem misstrauen. Drum schlägt Gouin vor, dass ein landsmann der schüler den unterricht dieser letzteren zwar leiten, aber einen gebildeten fremdnationalen zur seite haben solle. Der letztere habe die relativen zwischenbemerkungen zu machen und bei anderen passenden gelegenheiten redend einzugreifen. Er meint, es würden sich eine menge ausländer gern zu diesem amt hergeben, da sie ja auf diese art die muttersprache der schüler

equem erlernen könnten. Dieser vorschlag erscheint mir aber
ls in der praxis nicht durchführbar. da wir so an unseren lehr-
anstalten mindestens halb so viele ausländer benötigen würden.
als neusprachliche inländische lehrkräfte thätig sind. Woher
sollten wir alle diese ausländer beziehen? Nur vereinzelte an-
stalten könnten Gouins vorschlag ausführen.

Für sehr vorteilhaft würde ich es aber halten, wenn unsere
universitäten und akademien ihre ausländischen *lektoren* veran-
lassten, sich die methode Gouin praktisch anzueignen und die
studirenden der neueren sprachen an den serienstücken dieser
methode in die lebende verkehrs- und litteratursprache systema-
tisch einzuführen. Die person des fremdnationalen lektors würde
für eine gute aussprache und für idiomatischen sprachstoff bürgen;
durch die streng systematische anordnung und allseitige gründ-
lichkeit der von Gouin aufgestellten serienstücke würde ein wirk-
lich erfolgreiches studium gewährleistet, indem der studirende
gelegenheit hätte, den *gesamten* wort- und phrasenschatz der
fremden sprache sich zu eigen zu machen, und in derselben
denken und *sprechen* zu lernen. Wenn der lektor sich den
grundsätzen und forderungen Gouins willig fügt und die hörer
seinen weisungen pünktlich und regelmässig folgen, so dürften
die stereotypen klagen über mangelhafte sprachfertigkeit unserer
neusprachlichen lehrer mit der zeit verstummen. Die resultate
der lektoren würden dann ganz andere werden. als sie bei dem
bisherigen lese- und übersetzungsbetrieb leider noch sein müssen.
Als weiteren vorteil hätte diese einrichtung den im gefolge, dass
die neusprachler die serienmethode nicht nur selbst praktisch
kennen lernen, sondern in ihrem späteren wirkungskreise auch
mit erfolg zur anwendung bringen könnten. Ich halte diese
neueinrichtung für sehr erwägenswert und möchte meinen vor-
schlag den leitenden organen hiermit unterbreitet haben.

Um auf Gouins zwillingslehreridee zurückzukommen, so findet
sich dieselbe weder an der pariser noch an der londoner Gouin-
schule durchgeführt. Die an diesen beiden vor ein paar jahren
gegründeten anstalten wirkenden lehrkräfte sind fremdnationale,
welche ihre muttersprache dort selbständig lehren. Allerdings
sind dieselben vorher mit der handhabung des systems bekannt
gemacht worden und bedürfen daher keiner beaufsichtigung mehr.
Da sich aber nicht jede anstalt den luxus eines ausländers, der

nach Gouin unterrichtet, gestatten kann, so müssen inländ
lehrer dafür eintreten, was indes ohne vorgängige teilnahn
einem ausbildungskursus (die bisher nur in Paris und Lo
abgehalten werden) keine befriedigenden ergebnisse zeitigen l
Durch umgestaltung des lektorenwesens wäre diesem bedü
leicht zu begegnen, und es würden lehrer herangebildet,
nicht nur methodisch, sondern auch bezüglich der posi
sprachkenntnisse und zungenfertigkeit allen billigen ansprü
genügten.

Auf eine gute, reine aussprache legt Gouin mit recht
besonderes gewicht. Wenn einer fehlerhaft ausspreche, s
daran weder die zunge, noch der kehlkopf oder gaumen sc
sondern die aussprachefehler seien auf bücherstudium zu
zuführen. Jedes deutsche kind lerne beispielsweise von
griechischen wärterin das griechische ebenso rein und flie
sprechen wie ein geborener grieche. Es komme lediglich d
an, dass der lernende die fremde sprache höre; durch bl
lesen und schreiben aber werde niemals eine gute aussp
erzielt.

Ebenso wie die phonetik finden unsere übrigen bishe
mittel, die zu einer möglichst einwandfreien schüleraussp
mithelfen sollen, vor Gouins augen keine gnade. Gelegen
einer deutschen probelektion, die ich an der londoner schul
ansuchen der beiden leiter s. z. abhielt, machte ich nach d
nahme des gegebenen serienstücks einen ansatz, über die einz
sätze gewohnterweise kurze deutsche fragen zu stellen. M
fragen schmiegten sich dem wortlaut der sätze eng an, s
diese sätze die antwort bilden mussten. Sowohl frage als
wort liess ich im chor nachsprechen, worauf jedoch alsbald
der herren mir verbindlichst zuflüsterte, das *dialogisiren*
chorsprechen sei der methode Gouin durchaus fremd und al
böser methodischer missgriff zu verwerfen. Auch wollen
Gouinianer nichts wissen vom *hersagen* oder *absingen auswe*
gelernten sprachstoffs, auch nichts von *leseübungen* irgendwe
art. Dies alles sei für später zu versparen. Ähnlich dem kla
spieler, welcher das zum vortrag gewählte tonstück „im
und „in den fingern“ haben müsse, wenn er einen guten
erzielen wolle, dürfe der Gouinschüler das zu verarbei
fremdsprachliche übungsstück erst dann lesen, wenn er es

ohre“, d. h. oft gehört, und „auf der zunge“, d. h. wiederholentlich nachgesprochen habe. Das lesen habe den abschluss und nicht den anfang der verarbeitung zu bilden.

Eine andere nicht unwesentliche frage betrifft das erlernen der *rechtschreibung*. Während die aussprache in einem grösseren zeitabschnitte, sagen wir in hundert jahren, verhältnismässig geringen veränderungen unterliegt, macht die rechtschreibung vielfach ganz auffällige wandlungen durch. Der eigentliche zweck der rechtschreibung, ein möglichst getreues abbild des gesprochenen wortes zu geben, hat sich im laufe der zeit mehr und mehr verwischt, insbesondere im französischen und englischen, etwas weniger stark auch im deutschen. Grammatiker und gelehrte gesellschaften, wie die französische akademie, sind von jeher bemüht gewesen, das schriftbild aus etymologischen und sonstigen gründen zu verzerren, sodass die ähnlichkeit des schriftbildes im vergleich zum original, dem lautbilde, in den beiden lebenden schul-fremdsprachen stellenweise allen begriffen von ähnlichkeit hohn spricht. Daher ist es wohl erklärlich, wenn 31 französische sprachlaute nach berechnungen von Marle durch 540 schreibungen, nach Dégardin sogar durch 568 verbildlicht werden.[1]

Naturgemäss kann beim einprägen dieser fälle inkonsequenter und willkürlicher schreibarten nur das gedächtnis in frage kommen; die bethätigung des logischen denkvermögens wird in den seltensten fällen zum ziele führen. Das muss auch Gouin zugeben. Direkte anschauung des schriftbildes und gedächtnis, das sind für ihn die beiden und alleinigen medien zur erlernung der rechtschreibung. Da sein lehrverfahren das gesamte sprachgut des fremden volkes berücksichtigt und verarbeitet, so hat das auge reichliche gelegenheit, sich mit den wurzelwörtern und allen von diesen abgeleiteten wortbildungen vertraut zu machen. Wenn z. b. das serienstück vom thüröffnen in der vorgeschriebenen weise verarbeitet und geschrieben worden ist, so wird die schreibung des wortes *porte* unzweifelhaft so fest im gedächtnisse haften, dass es dem schüler wohl schwerlich vorkommen dürfte, dieses wort jemals unrichtig zu schreiben. Dasselbe gilt von den anderen wörtern: sie alle werden sich bei dem eindringlichen lehrverfahren,

---

[1] Vgl. Vietor, *Schriftlehre oder sprachlehre? Zeitschr. f. nfz. spr. u. litt.* II, s. 60.

dessen stärke gerade in der bewussten, nicht mechanischen wiederholung beruht, ohne schwierigkeit dem gedächtnis einprägen.

Der landesüblichen mittel und mittelchen, die in erster linie zur befestiguug in der rechtschreibung verschrieben und in mehr oder minder reichlichen mengen angewandt werden, bedarf Gouin nicht. Seine parole ist: keine buchstabirübungen, kein syllabiren, keine diktate, keine extemporalien, keine häuslichen übersetzungen, umformungen, freien wiedergaben, nacherzählungen, beschreibungen oder schilderungen in der fremden sprache, keine korrekturen seitens des lehrers — nichts, ausser abschrift oder gedächtnismässiger niederschrift des zu festem geistigen besitz des schülers gewordenen serienstücks! Er glaubt, mit der letztgenannten übung — dem ab- oder auswendigschreiben — vollständig auszukommen, um die richtige schreibung der sprachformen zu vermitteln; denn einen anderen zweck als den orthographischen können und dürfen schriftliche übungen nicht verfolgen. Die anderen oben genannten übungen der heutigen schule aber sollen neben orthographischen noch allerlei andere, insbesondere grammatische sprachkenntnisse zuführen und befestigen. Gouin kann auf dieselben verzichten, da er auf rein mündlichem, natürlichem wege zum ziele führt, und zwar weit schneller, als die anhänger des schriftlichen lehrverfahrens und heftekorrigirens. Das seriensystem macht das korrekturlesen gänzlich überflüssig, da der schüler in zweifelsfällen seine niederschrift mit dem gedruckten text der serienstücke selbst vergleichen und seine schwächen selbst entdecken, seine leistung selbst beurteilen kann. Hierin liegt überdies noch ein moralisch, wie pädagogisch gleich bedeutsamer vorzug der methode. Und welche wohlthat würde nicht die von Gouin befürwortete und auf grund des seriensystems auch durchführbare erlösung von der geisttötenden, erschlaffenden Sisyphusarbeit des korrigirens erst für den lehrer sein! In wie ganz anders fruchtbringender weise könnte er die zeit, welche er dem korrigiren schriftlicher arbeiten opfern muss, zu nutz und frommen der schüler verwenden!

Die viel umstrittene frage, *mit welcher fremdsprache der unterricht zu beginnen* sei, lässt Gouin unberührt, und in der that liegt keine veranlassung für ihn vor, sich darüber zu äussern. Es ist festgestellt, dass die kinder der verschiedenen völker zur erlernung ihrer muttersprache nahezu die gleiche zeit bedürfen,

dass somit von besonderen schwierigkeiten der einen sprache im vergleich zu einer anderen, z. b. des russischen gegenüber dem englischen, beim sprechenlernen der kleinen kinder nicht die rede sein kann. Auch ist weder nachgewiesen noch anzunehmen, dass die sprechwerkzeuge eines kindes auf grund ihres baues die erlernung einer bestimmten sprache besonders begünstigten, dass z. b. ein neugeborenes kind russischer eltern in England unter einer englischen wärterin und fern von jedem russischen einfluss das englische weniger schnell und tadellos erlerne, wie ein gleichalteriger *true-born Briton* in derselben umgebung. Beide werden nach den bisherigen erfahrungen auf dem von der lehrmeisterin natur eingeschlagenen wege sprachlich gleich „perfekte engländer" werden. Da sich nun das seriensystem infolge seiner der natur abgelauschten bewundernswerten einfachheit *allen* sprachen in derselben bequemen weise anpasst, so ist es gleichgültig, welche fremdsprache mit dem schüler zuerst getrieben wird.

Aus der auf s. 24 bereits erwähnten forderung, dass der erste der drei jahreskurse der zu erlernenden sprache nach ablauf *eines* unterrichtsjahres auch thatsächlich abgeschlossen und das in diesem kursus gebotene auch geistiger besitz der schüler sein müsse, lässt sich der von Gouin zwar nicht eigens hervorgehobene, aber ganz natürliche schluss ziehen, dass *jeweils nur eine einzige fremde sprache* gegenstand des unterrichts sein darf. Das bisherige verfahren, neben der muttersprache noch eine oder mehrere fremde sprachen zu lehren, lässt offenbar eine ungestörte, einheitliche entwicklung des sprachgefühls und der sprechfertigkeit in keiner einzigen sprache aufkommen. Der zeitweilige betrieb nur *einer* fremden sprache auf grund des seriensystems aber ermöglicht es, in einem schuljahre, zur not sogar in einem halben jahre, der alltagssprache, wie sie in der individualität eines zwölfjährigen schülers ihren vollständigen ausdruck findet, herr zu werden. Lässt sich doch nach Gouins erfahrungen und ausarbeitungen das gesamte sprachgut eines zwölfjährigen in 1200 serienstücken vollkommen niederlegen, so dass nach bewältigung dieser stücke die tagessprache, wie sie einem zwölfjährigen kinde des fremden landes zu gebote steht, geistiges eigentum des schülers sein wird. Dass sich genannte 1200 stücke, jedes zu 18—27 sätzchen, in 300 zeitstunden verarbeiten lassen, ist unzweifelhaft und überdies von Gouin erprobt worden; in einer

stunde 4 bis 5 stücke zu bewältigen, fällt nach einem dutzend stunden nicht mehr schwer, und je weiter der unterricht fortschreitet, desto leichter wird die arbeit, desto mehr kann das tempo beschleunigt werden. Bei 2 stunden täglich — von denen die eine vormittags, die andere nachmittags gegeben werden könnte — würde man also den zwölfjährigen schüler in sechs monaten soweit fördern, dass er imstande wäre, seine ganze individualität in der betr. fremdsprache zum sprachlichen ausdruck zu bringen und sich mit einem gleichalterigen fremdnationalen über alles in beider vorstellungskreise liegende ohne die geringste schwierigkeit zu verständigen. Um die sprache aber *vollständig* zu erlernen, d. h. damit ein gebildeter *erwachsener* im stande sei, seine ganze individualität in die fremde sprache zu übertragen, bedarf es eines studiums von 3—4000 serienstücken, die sich in 800—900 zeitstunden bewältigen lassen. Auf ein jahr verteilt, würde das für den tag 2½—3 stunden ausmachen, die in zwei teilen auf den vor- und nachmittag gelegt werden könnten. Von den 4000 stücken gehören mindestens 2000 der eigentlichen wissenschaft an; die aufs sprachstudium verwendete zeit wird also zugleich in den dienst des studiums der wissenschaften (naturwissenschaften, erdkunde, geschichte, litteratur u. s. w.) gestellt. Fürs erste wird man es bei dem kursus für zwölfjährige schüler bewenden lassen. Das darin gelernte wird behufs befestigung in den anderen unterrichtsfächern nach möglichkeit herangezogen. Nachdem die eine fremdsprache erlernt ist, kann im jahr darauf mit einer zweiten in derselben weise begonnen werden, im dritten jahre mit einer dritten u. s. w.

Ein eigenartiger zug des seriensystems ist noch zu erwähnen. *Ein* lehrer, welcher, wie gesagt, sein fach und die methode durchaus beherrschen muss, kann *drei klassen gleichzeitig in derselben stunde* gründlich unterrichten. Denn während die schüler das durchgenommene übungsstück schreiben, feiert der lehrer. Soll er inzwischen der ruhe pflegen? Soll er überflüssigerweise die schriftliche thätigkeit der klasse überwachen? Beides ist nicht am platze. Er nutzt die freie zeit am fruchtbarsten aus, wenn er in der benachbarten klasse, die vielleicht schon den zweiten jahreskursus verarbeitet, eine lektion gibt. Nach beendigung dieser letzteren wird er sogar noch zeit erübrigt haben, um in einer dritten klasse ebenfalls eine lektion

zu erteilen. Wenn er auch diese beendet hat und sich in die erste klasse zurückbegibt, wird diese grade mit der aufgegebenen schriftlichen arbeit fertig sein. Während das eine erntefeld reift, können zwei andere felder besät werden. Ein einziger lehrer also verrichtet die arbeit von dreien, seine leistungsfähigkeit ist verdreifacht, ohne dass seine kräfte schneller aufgebraucht würden, als bei den bisherigen lehrverfahren. Welche ersparnis für den staats- oder stadtsäckel! — — —

Doch damit nicht genug! In seinem berechtigten streben nach vereinfachung des unterrichtsmechanismus möchte Gouin auch die übrigen wissenschaftlichen lehrgegenstände, insbesondere die naturwissenschaften, erdkunde und geschichte, nach art des seriensystems gelehrt wissen. Aus dem studium der diese frage behandelnden abschnitte[1] der französischen ausgabe seines buches habe ich die überzeugung gewonnen, dass eine solche forderung wohl zu verwirklichen wäre, und dass bei geringerer stundenzahl als bisher die betr. gegenstände gründlicher und erfolgreicher betrieben werden könnten, als es heute möglich ist. Es bedürfte zur ausführung des Gouinschen planes natürlich der betr. serienstücke, deren aufstellung aber nur von system- und fachkundiger seite besorgt werden kann. Näher auf die sache einzugehen, muss ich mir hier versagen und die fachgenossen, insbesondere die nicht neusprachlichen, auf die ausführungen in Gouins buche selbst verweisen.

Wie aus *L'art d'enseigner* s. 199 zu entnehmen ist, setzt Gouin einen lehrer voraus, der so vorgebildet ist, dass er ausser einer fremdsprache auch einige andere wissenschaftliche fächer insoweit wenigstens beherrscht, als zur fachgemässen verarbeitung der serienstücke nötig ist. Er selbst will, so erzählt er, auf grund seiner sprachlichen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen methoden gleichzeitig drei klassen mit weniger mühe und unendlich grösserem erfolge geleitet haben, als vordem in einem staatsgymnasium eine einzige klasse nach dem gewöhnlichen lehrverfahren. Ohne frage liesse sich viel zeit gewinnen, wenn der lehrer die nichtsprachlichen fächer mit dem sprachunterricht verbinden und das eine durch das andere, die wissenschaften durch die sprachen und diese an den wissenschaften, soweit

[1] *L'art d'enseigner* s. 463—489 der 2. auflage.

durchführbar, vermitteln würde. Nach Gouins versicher
soll der schüler in *einem* jahre ohne schwierigkeit und
überanstrengung die lehraufgabe von zwei bis drei jahre
arbeiten und im stande sein, die erlernten serien dann e
gut zu lehren, als es der lehrer vermöge. Diese lehrpro
als letzte phase der erlernung vom schüler zu verlangen.
noch einmal: *Trois maîtres pédagogiquement équipés, bons
les sciences, bons pour les lettres, entendus dans les ar
sérieusement voués à leur état, suffiraient pour faire ma
un collège quelconque aussi bien et aussi loin que les
agrégés du meilleur lycée.... Un maître en vaut trois, ex
la besogne de trois!*[1] Welche vereinfachung, und — ich wi
hole — welche ersparnis für den staats- und stadtstäckel!

Als letzte frage kommt die nach dem fremdsprachl
selbstunterricht in betracht. Dieser ist mit Gouins rein m
lichem, von mund zu ohr arbeitendem verfahren unverei
und Gouin ist daher ein fanatischer gegner aller sprachl
selbstbelehrung. Von seinem eigenen standpunkte aus und
seinen eigenen in dieser beziehung gemachten bösen erfahru
kann man ihm das freilich nicht verargen. Indes sollte e
denken, dass die mehrheit der menschen in ihrer jugend
gelegenheit, noch zeit, noch die mittel zu sprachstudien ha
im reiferen alter, gezwungen durch die verhältnisse, nicht
dahin gebracht wird, sich eine wenn auch nur lückenhafte k
nis dieser oder jener sprache zu verschaffen. Ein lehrer
erst recht ein Gouinlehrer steht nicht jedem zur verfügung
soll ein in jener lage befindlicher sich das wünschens
sprachliche wissen anders herholen, als aus büchern? Aber
die besten schulbücher, selbst Gouins serienhefte, können
sprachlichen neuling nichts nützen, einmal, weil die bezeic
der aussprache darin meistens fehlt, dann auch, weil der s
lehrer andere ziele verfolgt, als sie der klassenunterric
auge hat. Aus diesen gründen sind fremdsprachliche s
belehrungswerke ein notwendiges glied in der kette unserer
richtslitteratur. Ohne möglichst sorgfältige und gemeinfas
aussprachebezeichnung aber ist das eifrigste bemühen des lern
aussichtslos. Gouins apodiktisches verdammungsurteil üb

---

[1] *L'art d'enseigner* s. 199.

phonetik und den selbstunterricht ist daher sehr einseitig und anfechtbar. In etwa entschuldigen lässt es sich nur insofern, als seit der zeit, wo Gouin seine selbststudien des deutschen betrieb und mit Ollendorff und anderen biedermännern aus der mitte dieses jahrhunderts kläglich schiffbruch litt, die selbstbelehrungslitteratur wesentlich verbessert worden ist. In der richtigen erkenntnis, dass ohne eine genaue aussprachebezeichnung kein erfolg zu erhoffen sein könne, hat Langenscheidt diesem zweige der selbstbelehrung besondere pflege angedeihen lassen und sich die verdiente anerkennung der beteiligten kreise gesichert, indem er ein zwar etwas schwerfälliges, aber im grossen und ganzen recht praktisches und treffendes aussprachesystem aufgestellt hat, dem die weite verbreitung seiner unterrichtsbriefe in erster linie zuzuschreiben ist. Weniger glücklich war er freilich in der wahl des lehrstoffes und in der überaus verwickelten, abstumpfenden art der verarbeitung desselben; daher auch die grosse zahl der fahnenflüchtigen und die verschwindend kleine menge derer, die es über den ersten kursus hinausgebracht haben. Grade die stoffwahl und das aneignungsverfahren sind von hoher bedeutung in werken für den selbstunterricht. Es ist keineswegs gleichgültig, welchen text man zugrunde legt, auch nicht, in welcher weise er verarbeitet werde. Der im strudel des alltagslebens stehende sprachbeflissene verlangt mit recht, dass ihm praktisch sofort verwendbarer lernstoff geboten, und dass er schnell, leicht und sicher dahin geführt werde, sich in der praxis sprechend und verstehend zu bethätigen. So nur wird die lernfreudigkeit geweckt und gesteigert; jeder schritt muss ein fortschritt und neuer ansporn sein, oder die arbeitslust erlahmt, und der vom besten willen beseelte wirft die flinte schliesslich ins korn. Ein ding der unmöglichkeit ist ein so beschaffenes selbstunterrichtswerk — das also eine gute aussprache und praktische sprech- und schreibfertigkeit im masse des von einem „papiernen lehrer“ zu fordernden verbürgt — keineswegs: die textstoffe müssen eigens für den zweck geschrieben werden, von leichtfasslicher lautumschrift begleitet sein und sind dann in dialogischer form derart zu verarbeiten, dass die antwort auf die betr. gedruckte frage aus dem text leicht zu entnehmen ist. Wenn auf diese weise das *einzel*studium weit anregender wird, als es nach dem altfränkischen lese- und übersetzungsverfahren

sein kann, so gestaltet das ***gemeinsame*** **studium zweier sprachbeflissenen** die arbeit noch viel **fesselnder und fruchtbarer, indem abwechselnd der eine den andern führt, d. h. ihm unter genauer beachtung der lautzeichen die frage laut vorspricht, sie wiederholen und beantworten lässt — alles selbstverständlich mit laut vernehmlicher stimme und ohne vermittelung der muttersprache!** Ein derartiges verfahren entspricht auch der von Gouin gestellten forderung, dass das ohr das vermittelnde organ sein müsse: der eine teilnehmer spricht vor, der andere hört, spricht nach und bildet die antwort, übt also ohr und zunge. Wenn die gestellte aufgabe erledigt ist, kann der andere die führung übernehmen und auge und zunge üben, während der erstere rede und antwort steht, also ohr und zunge bethätigt. Bisher gibt es nur eine einzige fremdsprachliche selbstbelehrungsmethode, die nach vorstehenden grundsätzen bearbeitet ist und den praktischen bedürfnissen hinsichtlich des fremden sprachstoffes, der dialogisirung und der aussprachebezeichnung voll und ganz rechnung trägt; es ist dies die auf fünf lebende fremdsprachen angewandte methode Haeusser (J. Bielefelds verlag in Karlsruhe).

Ich bin wiederholt gefragt worden, worin sich die methode Gouin von den übrigen lehrsystemen unterscheide; eine knappe und doch umfassende antwort zu geben, fiel mir bei der allseitigen grundverschiedenheit des seriensystems gegenüber anderen methoden keineswegs leicht. Drum will ich zum schluss dieses theoretischen teils meinen lesern eine ***kurze zusammenfassung der leitenden gesichtspunkte des seriensystems*** geben.

Worin besteht die methode Gouin?

I. *Was für ein ziel erstrebt Gouin?* Gouin will den ***gesamten*** üblichen sprachstoff, soweit dieser im anschauungsbereich des lernenden liegt, zuführen, und zwar in wesentlich ***kürzerer zeit***, als andere methoden es vermögen, nämlich in 300 stunden für 10—12 jährige, in 600 für 14—16 jährige und in 8—900 stunden für ausgereifte gebildete und fachleute. Er schiesst damit über unser heutiges lehrziel weit hinaus.

II. *Wie sucht Gouin sein ziel zu erreichen?* Unter anpassung an die ***natürliche*** spracherlernung des kindes. Dies bedingt

eine abweichung von der bisherigen lehrweise hinsichtlich der *stoffwahl*, der *art der anordnung* und der *art der verarbeitung*.

a) *Stoffwahl*: Der zuzuführende lehrstoff ist *kritisch gesichtet*, insofern er nur vorstellbares, geschautes, durchlebtes, wirkliche thatsachen, vorgänge und zustände, nur die lebendige sprache des täglichen lebens — kurzum, das berücksichtigt, was in der anschauungssphäre der betr. altersstufe liegt. Also nichts abstraktes, nichts was sich in raum und zeit nicht vorstellen liesse, keine zusammenhanglosen einzelsätze, keine heterogenen vokabelreihen!

b) *Anordnung*: Der zuzuführende lehrstoff wird in neuartiger, systematischer anordnung dargeboten. Die ganze sprache wird in form von einfachen *sätzen* angeordnet, jeder folgende ist die notwendige ergänzung zu den voraufgehenden, ein unentbehrliches glied in der reihe von 18—27 sätzen, die in ihrer gesamtheit, in logisch-chronologischem nacheinander die verschiedenen mittelsthätigkeiten eines zu besprechenden vorgangs, der dem sog. *übungsstück* den titel gibt, darstellen. Das „übungsstück" ist stets ein in sich abgerundetes, in allen seinen teilen vorstellbares sprachliches gemälde, in welchem kein pinselstrich zu viel oder zu wenig ist. Fehlt auch nur eines der sätzchen, oder steht es logisch oder zeitlich nicht an der richtigen stelle, so ist der zusammenhang gestört. Das *zeitwort*, welches die seele jedes satzes ist, nimmt die vornehmste stelle ein und wird am rande noch ganz besonders hervorgehoben. Die form des zeitworts ist vorwiegend die der sog. *3. pers. präs. ind.* — Eine wechselnde anzahl inhaltlich verwandter „übungsstücke", im durchschnitt etwa 50, bilden eine *„serie"*; mehrere serien (je 10—15) vereinigen sich zu einer *„generalserie"*, und etwa ein halbes dutzend generalserien machen den *effektivbestand der sprache* aus. Also schematisch in runden zahlen von rückwärts: *sprachbestand* = 5 generalserien = 5 × 10 serien = 50 × 50 übungsstücke = 2500 × 20 d. s. *50 000 sätze.*

c) *Verarbeitung*: Der zuzuführende lehrstoff wird auf *rein mündlichem* wege verarbeitet: das *ohr* und die *geistige*

anschauung (d. i. die fähigkeit, sich einen geschild vorgang im geiste vorzustellen). das ist alles, wa lernende in den dienst des lehrers zu stellen bra Zunächst wird der *allgemeine inhalt* des betreffe übungsstücks in des schülers muttersprache festge Darauf werden die in dem stücke vorkommenden *ve formen* in der fremdsprache gegeben und die dur ausgedrückte thätigkeit durch gesten und andere g nete mittel geistig veranschaulicht. Nach erledigun verbalformen gelangen *die übrigen satzteile* in gle weise in der fremdsprache zur einübung, immer grund der *geistigen anschauung*. Bei der wiederh seitens des schülers flicht der lehrer in die sätz sog. objektiven serienstücke in gemessener folge k phrasen ein, die ein subjektives urteil über die lei des schülers fällen und zur weiterarbeit aufmu Der rest der lehrstunde ist der *grammatik* gewi die ohne regeln, ohne grammatische fachausdrücke, gedächtnismässiges herleiern nackter, abstrakter endu gelehrt wird, und zwar in unmittelbarer verbindun dem lebendigen, konkreten sprachstoff des kurz v erlernten objektiven serienstücks. Zum schluss ha schüler das stück zu *lesen* und darauf *abzuschreibe*

Die methode Gouin will nichts wissen von dir oder bildlicher anschauung, von phonetik, sprechübu auswendiglernen, nichts von lektüre und mündl übersetzung hin- und herüber, nichts von diktaten den bisherigen schriftlichen arbeiten aller art, r von heftkorrekturen durch den lehrer, nichts von digmen und langatmigen regeln.

Behufs ungestörter entwickelung des sprachge ist jeweils nur *eine* fremdsprache zum gegenstan unterrichts zu machen. In den anderen lehrfäche diese sprache nach möglichkeit zu verwenden.

(Fortsetzung folgt.)

Quedlinburg. R. KRON

BERICHTE.

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE.[1]

Mesdames, Messieurs!

tte petite étude sur l'enseignement secondaire en France n'est pas
ail ambitieux d'un pédagogue; il n'a d'autre but que de présenter
rofesseurs allemands un aperçu général de l'éducation et de l'instruc-
s lycéens français.
ns émettre mes propres opinions sur les méthodes de l'enseignement
ıce, je me bornerai à résumer les instructions, programmes et régle-
en faisant le plus de citations possible.
enseignement public en France est confié à une sorte de corporation
e l'*Université de France*. Ce corps immense, qui comprend le ministre
struction publique, les inspecteurs généraux, les recteurs, les inspec-
l'académie, les professeurs des facultés, des lycées et des collèges,
tituteurs, etc., est une fondation de Napoléon I[er]. „Il sera formé,
nom d'*Université impériale*", disait le décret du 10 mai 1806, „un
chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique
ut l'Empire." Un autre décret, du 17 mars 1808, contient cet article:
ignement public, dans tout l'Empire, est confié exclusivement à
sité." Ce fameux décret fut la charte de l'enseignement public, et
ıp de ses institutions subsistent encore. C'était une sorte d'Église
que Napoléon I[er] fondait ainsi, d'après le modèle de l'Église catho-
On lit dans le même décret les articles suivants: „Nul ne peut
l'école, ni enseigner publiquement sans être membre de l'Université.
niv. impériale sera régie et gouvernée par le *grand-maître*. — Les
urs généraux seront désignés ... etc. — L'Université sera composée
t d'*académies*, qu'il y a de cours d'appel. — Chaque académie sera
trée par un *recteur*. — Il sera établi au chef-lieu de chaque académie
eil présidé par les recteurs. — Il y aura dans chaque académie un
x *inspecteurs* particuliers. — Il est créé des *titres honorifiques*

---

[1] ortrag, gehalten während des französischen ferienkurses zu Frank-
. im januar 1895. Man vergl. den aufsatz von A. Twight, *N. Spr.* II

destinés à distinguer les fonctions éminentes et à récompenser les services rendus à l'enseignement. Ces titres sont au nombre de 3, savoir: les titulaires, les officiers de l'Université et les officiers des académies. — À l'avenir, et après l'organisation complète de l'Université, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maitres d'étude de ces écoles sont astreints au célibat et à la vie commune. Les professeurs des lycées pourront être mariés." Il va sans dire que l'avant-dernier de ces articles a été supprimé.

Le monopole accordé à l'Université fut vivement attaqué par l'Église catholique qui voulait le partager. En 1850, une loi établit la liberté de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire; en 1875, une autre loi proclama celle de l'enseignement supérieur.

Nous venons de nommer les trois degrés de l'enseignement public: l'enseignement *primaire*, l'enseignement *secondaire* et l'enseignement *supérieur*.

Napoléon Ier ne s'occupa presque pas de l'enseignement *primaire*; il porta toute son attention sur l'enseignement secondaire et sur l'enseignement supérieur. On fit alors pour l'enseignement *secondaire* des programmes qui réglaient jusqu'au moindre détail tout ce qui devait être étudié dans chaque heure de classe, de sorte que le grand-maitre de l'Université, Mr de Fontanes, pouvait dire un jour en regardant sa montre: „Voici qu'on commence à dicter un thème latin dans tous les lycées de l'Empire."

Aujourd'hui le grand-maitre de l'Université n'existe plus; à la tête de l'Université de France est le *ministre de l'instruction publique* assisté du *Conseil supérieur de l'instruction publique*. Ce Conseil est d'après Jules Ferry, „une assemblée scolaire et pédagogique, chargée de susciter les réformes nécessaires, en éclairant, sans l'entraver, le ministre responsable." Des *inspecteurs généraux* sont les intermédiaires entre le ministre et les établissements d'instruction publique: il y en avait, en 1878, quatre pour l'enseignement *primaire*, huit pour l'enseignement *secondaire* et sept pour l'enseignement *supérieur*. En 1854, on établit 16 académies, et ce nombre est aujourd'hui le même, car l'académie de Strasbourg a été remplacée par celle de Chambéry. Dans chaque académie il y a un *recteur* qui a sous sa direction toutes les écoles du territoire de l'académie. Le ministre de l'instruction publique est recteur de l'académie de Paris et a près de lui un vice-recteur. Les recteurs sont assistés d'un *Conseil académique*. Il y a dans tous les chefs-lieux des départements un *inspecteur d'académie* qui s'occupe des écoles de l'enseignement primaire et des collèges, il est vice-président du *Conseil départemental de l'enseignement primaire* (la présidence appartient aux préfets). Dans les chefs-lieux des académies, ce sont les recteurs qui remplissent les fonctions d'inspecteur d'académie.

Au plus bas degré de l'enseignement public est *l'enseignement primaire*, donné par les *instituteurs* et les *institutrices* dans les *écoles maternelles*

es *écoles communales*, les *cours complémentaires* et les *écoles primaires supérieures*. Le personnel est formé dans les *écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*, et les professeurs de ces écoles normales sortent eux-mêmes en grande partie de *l'école normale supérieure d'instituteurs de St. Cloud* ou de *l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses*. L'instruction primaire est *obligatoire, gratuite* et *laïque*.

Au plus haut degré de l'enseignement public est *l'enseignement supérieur*, donné dans les facultés et dans un très grand nombre d'écoles spéciales, telles que l'*École normale supérieure*, l'*École polytechnique* qui dépend du ministre de la guerre, le *Collège de France*, l'*École des hautes études*, l'*École du Louvre*, les cours faits à l'*Hôtel de Ville de Paris*, l'*Institut agronomique*, etc. Les *facultés* se divisent en 16 groupes: en tête se trouve Paris, avec ses facultés de théologie protestante, de droit, de médecine, des sciences, des lettres et son École supérieure de pharmacie. Il y a en France 13 facultés de *droit*, 7 facultés de *médecine*, 15 facultés des *sciences* et 15 facultés des *lettres*. Chaque académie a une faculté des sciences et une faculté des lettres, excepté l'académie de Chambéry qui n'en a point du tout. L'enseignement est donné dans les facultés par les *professeurs titulaires*, ainsi que par les *professeurs chargés de cours* et les *maîtres de conférences* qui sont comme la pépinière des professeurs titulaires.

Entre ces deux degrés d'enseignement se place *l'enseignement secondaire*. Celui-ci se donne dans les *lycées*, dans les *collèges* et dans des établissements d'enseignement libre, tels que les *petits séminaires*, dirigés par des prêtres catholiques sous la surveillance d'un évêque, et soumis toute-ois au contrôle de l'État. La direction pédagogique des lycées et des col-ges appartient à l'État; mais tandis que les lycées relèvent exclusivement l'État, les collèges sont la propriété des villes où ils sont établis. En inéral les *collèges* communaux sont de moindre importance que les *lycées* tionnaux; ils se trouvent dans des villes plus petites, ont ordinairement oins d'élèves (on compte 17 collèges qui ont moins de 10 élèves étudiant latin et le grec); 97 collèges ne sont pas de plein exercice, c'est-à-dire ont pas toutes les classes supérieures; les professeurs des collèges sont uvent moins distingués que ceux des lycées (il est vrai que leur traite-nt est inférieur: il varie entre 1600 fr. et 3·400, tandis que celui des ofesseurs des lycées s'élève à un maximum de 6·000 fr. en province et 8·000 fr. à Paris); enfin on ne peut nier que certains collèges sont vrai-nt mal installés, mal outillés et végètent sans succès. En 1889, il y ait 244 collèges, mais ce chiffre a diminué depuis; il y a 94 lycées en ovince. Lycées et collèges sont des *internats*: Les 1ers ont un *économe*, argé et responsable de toutes les dépenses et de toutes les recettes du cée. C'est l'économe qui discute les marchés, s'occupe des fournitures, rige les domestiques, veille à la propreté. Ses comptes sont vérifiés et gés chaque année par la Cour des Comptes. Les directeurs des lycées, mmés *proviseurs*, n'ont donc qu'à voir s'il y a lieu d'être satisfait de

l'économe. Dans quelques *collèges* administrés par les villes, il y a également un économe, mais les autres sont au compte des *principaux* qui le dirigent à leurs risques et périls. On a souvent attaqué la gestion de quelques principaux qui font manger aux pensionnaires de la viande de qualité médiocre ou laissent professeurs et élèves avoir froid en classe. Une proposition de loi en 1882 prétend que les principaux ne sont que des „négociants", on les appelle communément: „marchands de soupe". L'État essaye d'y porter remède en érigeant peu à peu en lycées nationaux les collèges communaux les plus importants.

Au-dessous du proviseur les lycées ont à leur tête un *censeur* qui remplace le proviseur dans tous ses pouvoirs en cas d'absence ou d'empêchement. Le censeur est chargé de surveiller le lever et le coucher des pensionnaires, l'entrée et la sortie des classes; il reçoit les maitres d'études tous les soirs, tient les écritures, s'occupe des collections scientifiques, de la bibliothèque, des tableaux concernant la discipline, les classes et les études. 4 lycées de province, qui ont moins de 150 internes, ainsi que les collèges, n'ont pas de censeur. Ces fonctions sont confiées au *surveillant général*. Les lycées importants ont à la fois un censeur, et un ou plusieurs surveillants généraux.

Les élèves des lycées et collèges comprennent des internes ou pensionnaires, des élèves ³/₄ pensionnaires, des demipensionnaires, des externes surveillés et des externes libres. Les internes, comme leur nom l'indique, habitent à l'établissement et n'en sortent que le dimanche et quelquefois le jeudi; ils portent, les jours de sortie, dans les promenades un uniforme spécial; les ³/₄ pensionnaires ne couchent pas au lycée, mais y font tous leurs repas; les ¹/₂ pensionnaires y entrent à 7 h. ou à 7 h. ¹/₂ du matin après le déjeuner et n'en sortent qu'à 7 h. du soir, ils soupent chez eux; les externes surveillés ne prennent pas leurs repas à l'établissement, et enfin les externes libres assistent seulement au cours. Ces derniers portent souvent le képi de collégien. Il y a en France quelques lycées qui sont seulement des externats; mais c'est l'exception. L'externat semble gagner; une commission instituée en 1888 pour étudier les améliorations à introduire dans le régime des lycées et collèges, déclare qu'elle „verrait avec joie et qu'elle serait d'avis de favoriser par tous les moyens toute tentative sérieuse pour inaugurer à la place de l'internat, qui a pris un développement excessif, un régime qui rendit les mêmes services sans offrir les mêmes inconvénients." Il a été fait quelques essais isolés qui ont eu peu de succès: le système de l'hospitalité familiale, peut-être trop contraire „à la conception intime de la famille" semble ne pas pouvoir s'introduire dans les mœurs françaises.

Les internes et les externes surveillés font leurs devoirs dans les salles d'études sous la surveillance et la direction de *maîtres répétiteurs*, ou maîtres d'études ou *pions*: c'est le nom que leur donnent les élèves. A. Daudet raconte dans le *Petit Chose* les années qu'il a passé dans un collège en

ualité de pion. Les internes prennent leur repas au ***réfectoire*** et dorment lans de grandes salles, les dortoirs, toujours surveillés par des pions.

Aux lycées est attaché un ***médecin*** (on soigne les élèves malades à l'***infirmerie***), ainsi qu'un ou plusieurs ***aumôniers*** chargés de l'instruction religieuse. Les établissements d'enseignement secondaire ont une chapelle où l'aumônier catholique célèbre les offices religieux. Les parents disent s'ils veulent que leurs enfants suivent le cours de religion. Dans les classes des lycées et collèges, ainsi que dans les écoles primaires françaises, il est défendu de s'occuper de religion ou de faire prier les élèves. Les pensionnaires des lycées et des collèges prient à la chapelle et dans les salles d'études, le matin et le soir.

Lycéens et collégiens se partagent en ***petits, moyens*** et ***grands***; ce qui correspond aux ***divisions élémentaire***, de ***grammaire*** et ***supérieure***. Il y a d'ordinaire une cour, une salle d'étude et un dortoir pour les élèves de chacune de ces divisions. Le lever des internes doit avoir lieu au plus tard à 6 h. ½ pour les divisions élémentaires et de grammaire, et, pour la division supérieure, en hiver à 6 h. et en été à 5 h. ½. Mais on se lève ordinairement plus tôt: au lycée Berthollet, par exemple, à 5 h. et un quart.

Les élèves ont une ½ heure pour s'habiller et faire leur toilette; ceux qui sont prêts avant les autres peuvent, en été, se rendre dans une cour. — Les classes commencent le matin soit à 8 heures, soit à 8 h. ½. Pour les deux principaux repas, on a une ½ heure; le dîner a lieu à 11 h. ½ ou à midi. Les élèves doivent se coucher de très bonne heure, d'ordinaire à 8 h. ½. Les chefs des établissements font des propositions au sujet de l'emploi du temps; professeurs et directeurs une fois d'accord, le Recteur de l'Académie, dont les proviseurs dépendent directement, fixe définitivement la distribution des heures de classe, d'étude, de récréation. Chaque changement d'exercice est indiqué, dans les collèges, par une cloche, et dans les lycées, par des ***roulements de tambour***.

Les ***frais d'études et d'entretien*** des lycéens et collégiens diffèrent beaucoup d'un établissement à l'autre; ils s'élèvent en moyenne pour les internes des lycées à 687 fr., y compris les frais de literie, de blanchissage, etc., et à 653 fr. au maximum dans les collèges, mais beaucoup de dépenses y sont à la charge des familles. Quant aux externes, le tarif est en moyenne de 130 fr. dans les lycées, et de 78 fr. dans les collèges. Ce tarif varie dans les collèges entre 5 fr. et 250. Mais les dépenses sont bien supérieures aux recettes: dans les collèges, où elles sont presque doubles, les communes, les départements et l'État donnent des subventions. L'État, les départements, les communes et même les particuliers ont établi dans les lycées et collèges des ***bourses*** d'internat; on les confère après concours: il y a 5·700 boursiers dans les lycées et 4·700 dans les collèges.

L'***internat***, dans les lycées et collèges français, rend le problème de la ***discipline*** autrement plus difficile à résoudre que dans les gymnases allemands. A l'origine de l'Université, les établissements d'enseignement

secondaire étaient soumis à un régime de caserne. On a éduqué très longtemps les collégiens en leur donnant des retenues tous les jours, en les privant de promenade et de récréations. Que les temps ont changé! Les règlements actuels sont animés (aujourd'hui) de tout autres principes: les élèves ne sont plus traités comme des soldats. Le principal moyen d'action est aujourd'hui la „bonté", une bonté il est vrai „clairvoyante". Jamais la moindre punition corporelle, cela va sans dire; le piquet, les pensums sont formellement interdits, la mise à l'ordre du jour comme peine disciplinaire est supprimée; plus de privation de récréation, plus de retenue de promenade! „En maltraitant, on abaisse, et plus on châtie, moins on améliore," a dit la Commission de réforme. Il y a peu d'années encore, il n'était permis de causer que dans la cour, pendant les récréations, quand on n'était pas en retenue. Cette règle monastique du silence a été totalement supprimée: il est maintenant permis de causer pendant les repas, dans les mouvements et pendant les exercices gymnastiques. On laisse aux lycéens le plus de liberté possible; s'il était possible, on leur permettrait tout, sauf toutefois l'usage du tabac. Le gouvernement cherche à les rendre heureux. C'est à la bonne volonté de l'enfant qu'on fait appel, et non plus à la peur du châtiment. On souhaite „la substitution de l'état de paix à l'état de lutte" entre les élèves d'une part, les professeurs et les maîtres répétiteurs de l'autre. Pour habituer l'enfant à la franchise, il faut le „croire sur parole", lui laisser l'avantage en cas de doute: „Prodiguons-lui l'estime," dit le rapport de la Commission de réforme, „pour qu'il veuille la mériter". Ce régime, déjà en vigueur depuis un certain nombre d'années dans quelques-uns des meilleurs lycées, à la satisfaction générale, a été définitivement adopté par le Conseil supérieur, à la fin de décembre 1889 pour tous les lycées et collèges de France.

Mais „le relèvement de la discipline n'en est pas le relâchement". Le nouveau règlement, rendu exécutoire par arrêté du 5 juillet 1890, admet les punitions, mais seulement celles qui ont „un caractère moral et réparateur". S'il se trouve des élèves „dont la présence fasse obstacle à toute amélioration", la 1ère règle est de les éliminer sans hésiter; car le lycée n'est pas une „maison de correction", on ne doit y accepter que les jeunes gens honorables, dont on puisse faire „des hommes bien élevés". Les seules punitions permises sont outre l'exclusion: „la mauvaise note; la leçon à rapprendre en totalité ou en partie; le devoir à refaire en totalité ou en partie; le devoir extraordinaire; la retenue du jeudi et du dimanche; la privation de sortie". Partout on recommande d'attribuer uniquement à la légèreté beaucoup de fautes des enfants, de ne donner que fort peu de punitions, de ne punir que la mauvaise volonté.

Il y a dans les lycées un *conseil de discipline* qui se réunit tous les trois mois, „pour prendre connaissance de l'état moral de la maison". L'expression, lit-on dans le rapport déjà cité, „est un peu forte; nous aurions préféré: conseil de famille. Mais ce nom a quelque chose de trop sentimental."

„Ce qui importe aussi singulièrement à la discipline, ajoute le rapport, c'est que le travail soit accompagné de *divertissements*.“ On a introduit, outre les promenades, les *exercices physiques*, les excursions auxquelles prennent souvent part les professeurs et les familles entières des élèves, les jeux d'adresse et de force. Au lycée Berthollet d'Annecy, les élèves ont formé une société nautique; la ville leur a offert un drapeau de soie et d'or, et on organise, certains jours, sur le lac, des régates pour les lycéens; les dames des professeurs décernent des couronnes de fleurs aux vainqueurs. De tous côtés, on organise des fêtes scolaires, des courses, des assauts d'armes. Mais on n'a pas encore introduit en France les *eisferien*, pour qu'on puisse patiner; on ne connaît pas non plus les *hitzferien*.

En même temps qu'on a diminué les punitions, on a réduit les récompenses. „L'Université, dit le rapport, ne saurait rendre au pays un plus grand service qu'en s'efforçant de former des hommes dont tout le soin, dans leur fonction privée ou publique, soit de faire que l'ouvrage aille bien, sans souci du salaire qui doit leur en revenir.“ Les récompenses employées aujourd'hui sont le *satisfecit*, l'inscription au tableau d'honneur et les prix. Le *satisfecit*, qui se donne une fois par mois, est réservé à l'„effort“; le 1er dans les compositions n'y a plus droit par le fait même qu'il est le 1er; le dernier peut l'obtenir. Le but des *compositions* elles-mêmes n'est plus de faire mieux que les autres, mais de faire „le mieux possible“. Les élèves qui ont obtenu trois satisfecits sont inscrits au *tableau d'honneur* à la fin du trimestre. À la fin de l'année scolaire a lieu la *distribution solennelle des prix*: on décerne des prix, consistant en livres et en couronnes, aux élèves qui ont eu les meilleures notes dans les compositions de toute l'année. Depuis 1890, il n'y a plus un nombre déterminé de prix pour chaque classe; il n'est plus nécessaire d'avoir été plusieurs fois le 1er en allemand ou en version grecque, pour avoir un prix de grec ou d'allemand, car on décerne des prix à tous les élèves qui les les ont „réellement mérités“. On donne également un *prix d'honneur* aux élèves qui ont été toute l'année au tableau d'honneur; et, dans chaque classe, un *prix d'excellence* à ceux qui ont, dit le règlement, „le mieux satisfait à tous leurs devoirs et mérité au plus haut point l'estime générale.“

L'enseignement secondaire diffère totalement, dès le début, de l'enseignement primaire élémentaire et de celui des écoles normales d'instituteurs. Les cours de l'enseignement secondaire proprement dit durent 9 ou 10 ans: les lycées et collèges gardent les élèves jusqu'à 18 ans environ, souvent jusqu'à 19 ou même plus longtemps. — La *durée des heures de travail* (*classes* et *études*) a été fixée par des arrêtés ministériels: dans la division élémentaire, le maximum est de 6 heures par jour; dans la division de grammaire de 8 heures; enfin dans la division supérieure de 10 h. ½, excepté dans les cours préparatoires aux écoles du Gouvernement où il est plus élevé. — Les *classes durent* 2 heures pour les petits; mais elles sont coupées par ¼ d'heure de récréation; dans la division des *moyens* et dans

celle des ***grands***, 2 heures pour l'enseignement principal, 1 heure ½ pour les autres branches, et 1 heure pour la classe de géographie. Les cours de la classe de ***philosophie*** sont d'une heure et demie. Le nombre des heures de classe était encore, il y a quelques années, bien plus grand. Aujourd'hui les élèves de 3e classique ont, p. ex., 20 h. ½ de classe par semaine, sans compter la gymnastique, la musique, etc.; ceux de rhétorique, 18 h. ½ obligatoires, ceux de philosophie 15 seulement obligatoires. C'est bien peu, si on compare, ces chiffres avec le nombre d'heures de classe des gymnases allemands, où l'on a 30 à 35 heures par semaine, ou avec les écoles communales françaises, où l'on donne 30 heures au minimum.

Mais à ces heures de classe, qui appartiennent à l'enseignement proprement dit, les professeurs doivent ajouter des ***exercises pratiques***. On a souvent reproché avec raison, surtout aux grands lycées, de sacrifier les élèves médiocres aux élèves d'élite; les professeurs, a-t-on dit, ne s'occupent guère que des forts ou de ceux qui ont bien envie de travailler; dans les classes nombreuses, le professeur ne lit que les devoirs des élèves qui mettent en tête de leur copie, l'expression consacrée: „*Lege quaeso*" (lisez s. v. pl.). — C'est pour répondre à ces défauts qu'on a créé les ***exercices pratiques***. Ces exercices s'adressent principalement aux élèves retardataires; le professor n'y fait venir parfois que les plus faibles; il s'adresse à chacun en particulier, prépare avec eux le devoir du lendemain, répète une explication qui a été mal comprise, leur donne des conseils, les stimule, les encourage. Tandis que, dans la classe, le maitre doit suivre le programme officiel, le choix des exercices pratiques dépend de lui seulement; car c'est le maitre, responsable du progrès de ses élèves, qui doit le mieux connaitre ce qui leur manque. Les exercices pratiques, appelés aussi ***conférences***, (bien que ce ne soient plus les ***conférences d'autrefois***, simples prolongements des classes), n'existent dans les lycées que depuis fort peu de temps; le programme fixe quelques-unes de ces conférences: ainsi, chacune des classes de l'enseignement classique a une conférence d'allemand ou d'anglais de 1 heure par semaine. — L'administration prie les professeurs de vouloir bien aller de temps en temps dans les salles d'études, pour apprendre à quelques élèves à se servir du dictionnaire, pour leur aider à trouver le plan d'une composition française ou à chercher la solution d'une question scientifique.

L'enseignement dans les lycées et collèges est double: on distingue très nettement l'enseignement secondaire ***classique*** et l'enseignement secondaire ***moderne***. L'enseignement ***classique*** a pour base les langues mortes; l'enseignement ***moderne***, qui ne comprend pas l'étude du grec ni celle du latin, fait une part considérable aux langues vivantes et aux sciences. Toutefois cette dualité dans les études n'existe pas dans la division élémentaire, qui comprend trois années d'études, dans la ***classe préparatoire***, la classe de ***huitième*** et celle de ***septième***, communes à tous les élèves. Les programmes de ces classes portent ***9 h. ou 9 h. ½ de français, 4 heures***

allemand ou d'anglais, chaque semaine, et 3 heures de *sciences*. On
mmence donc ses classes non par l'étude de la langue latin, mais par
lle de l'allemand ou de l'anglais, comme dans les cours particuliers au
ymnase de la ville de Francfort l'étude du français précède celle du latin.

Après la 7e, les élèves, entrant dans la *division de grammaire* se par-
gent en deux groupes: les uns vont dans la *classe de 6e classique*, les
tres dans la *6e moderne*. Aussitôt la différence entre les deux enseigne-
ents est profonde: dans le programme de la *6e classique* on remarque 10
eures de latin par semaine, dans celui de la *6e moderne*, 6 heures de
rançais et 6 heures d'*allemand*. On a, de même, deux classes de *5e* paral-
lles, deux classes de 4e, deux classes de 3e et deux classes de seconde,
vec les mêmes différences dans les programmes; d'un côté 13 heures con-
acrées au français, au latin et au grec; de l'autre 6 h., puis 4 h. ½ de
ançais, 6 h. d'allemand en 5e moderne, puis 4 h. d'allemand et 6 h.
'anglais en 4e, 3 h. d'anglais et 3 h. d'allemand en 3e et en seconde
odernes. A la fin de la seconde, les élèves de l'enseignement *moderne*
assent les examens du baccalauréat (1ère partie); mais ceux de l'enseigne-
ent *classique* ont encore un an d'études à faire, dans la classe de *rhétorique*,
vant de subir les épreuves du baccalauréat devant les professeurs d'une
culté.

Une nouvelle *scission* s'opère entre les élèves reçus au baccalauréat
ère série), soit de l'enseignement classique, soit de l'enseignement moderne,
la rhétorique suit la *classe de philosophie* ou la classe de *mathématiques
élémentaires* pour les *demi*-bacheliers de l'enseignement classique. Quant
ux élèves sortis de la seconde moderne, ils peuvent choisir entre trois
lasses: la *première* (section des *lettres*), la *1ère* (section des *sciences*), ou
ien la classe de *mathématiques élémentaires* avec les élèves de l'enseigne-
ent classique.

A la fin de chacune de ces quatre classes parallèles, les élèves se pré-
ntent une seconde fois devant une faculté pour les examens du bacca-
uréat (2e série). Celui qui subit avec succès ces épreuves, est nommé
achelier, reçoit un diplôme sur parchemin et a fini ses classes. Il peut
lors suivre les cours, dune faculté, comme étudiant.

Mais un grand nombre de jeunes gens restent plus longtemps au lycée:
s vont dans une autre des classes parallèles au-dessus de la rhétorique
u de la seconde moderne: par exemple, un bachelier sorti de la classe de
hilosophie passe très souvent un an dans la classe de *mathématiques*, un
utre venant de la *1ère* (section des *sciences*) va en 1ère (section des lettres).
a plupart subissent ensuite une 3e fois les épreuves du baccalauréat, et
n second diplôme de bachelier leur est délivré. — Dans les grands lycées,
eaucoup d'élèves d'élite, déjà bacheliers ou même deux fois bacheliers,
tournent 1 an en rhétorique ou en philosophie, ou successivement dans
acune de ces deux classes; on les nomme *vétérans*, pour les distinguer
s *nouveaux*. Il y a même dans quelques lycées une classe spéciale pour

les bacheliers qui veulent cultiver les lettres: la *rhétorique supérieure.* — D'autre part il existe pour les bacheliers sortis de la classe de *mathématiques élémentaires* ou de *1ère sciences*, mais seulement dans les lycées importants, une autre classe nommé *mathématiques spéciales.* On trouve dans ces classes des *taupins* ou candidats à l'École polytechnique et des *cornichons* qui désirent entrer à l'École St. Cyr. — On voit par là que certains lycées peuvent jusqu'à un certain point, remplacer, peut-être avantageusement, les cours des facultés.

(Schluss folgt.)

Frankfurt a. M. M. Tissot.

GOUIN'S SYSTEM IN HOLLAND.[1]

Sir,

I have read with great interest Dr. Kron's article on Gouin's method in the April Number of *Die Neueren Sprachen.*

In August 1893 I attended the course of lectures of Messrs. Swan and Bétis in London, after having made many fruitless attempts to study the new method from Mr. Gouin's Handbook. It was from these gentlemen that I got a good insight into the method, and it was through Mr. Bétis's teaching that I realised how great a reform Gouin's system will bring about, not only in the teaching of foreign languages, but in education generally. The only drawback to my introducing the system at once was that I had not a sufficient number of Series lessons. Fortunately I obtained an introduction to one of Mr. Stead's sons, who gave me his exercises to copy.

Full of enthusiasm I returned to Amsterdam, translated these exercises into English, adapted them for the use of Dutch pupils, added some of my own making, and in September 1893 I began with the new system in a class of boys who had never learnt English. The result towards Christmas was wonderful, only there were two difficulties: 1st. The writing of all the lessons in class took up too much time, for the boys had no printed books; 2ly. The spelling was not altogether satisfactory; my pupils made too many mistakes. If only I could get the Series printed!

In April 1894 I delivered a lecture on the method to the Teachers' Association at Amsterdam, on which occasion I gave a lesson to some girls of the Training School, who did not know a word of English. My lecture and my public lesson were considered a great success; at any rate they had the wished-for result: some teachers requested me to give a training-course, and I found a publisher for my books, so that I could make a fair trial of the system with a fresh class of pupils.

The second difficulty was more easily surmounted, viz., by introducing the elements of phonetics into Gouin's system. How I have tried to do

---

[1] Ursprünglich nicht zur veröffentlichung bestimmt. *D. red.*

this is duly set forth in my Handbook for the Teacher (written partly in Dutch, partly in English).

Since I delivered my lecture last year, the system has been introduced in many of our best and largest schools, and I have given several training courses. These are absolutely necessary, for the teacher has to undergo an entire revolution. He has to be trained to call up a mental picture of everything he speaks about, before he can make his pupils undergo the same process. In other words, the average teacher cannot study the system from books, he ought to be taught by one who is versed in it.

It is this consideration which has induced me to write to you, trusting that by the the influence of your magazine you can prevent Mr. Gouin's wonderful invention from being shipwrecked under the pilotage of inexperienced hands. I thought that my testimony after two years' experience would not be unwelcome to you, and that you would be pleased to hear independently of Dr. Kron's eulogies, that these are in a few words the great merits of the system:

1.° The scholars like it very much.

2.° They learn to think in the foreign tongue.

3.° They learn to speak and write it more quickly than by any other method.

4.° They learn the language adapted to their ages in the first place.

With best respects I beg to remain, Sir,

Yours obediently,

Amsterdam. L. P. H. EYKMAN.

BESPRECHUNGEN.

O. ULBRICH, *Kurzgefasstes übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das französische.* Berlin, Gärtner, 1895. 132 s. 1.20 mk.

„Es geschehen täglich unglaubliche dinge.“ Durch diesen satz, der sich auf s. 11 findet, wird zweifellos das interesse des schülers geweckt. Sieht man indessen näher zu, so ergibt sich, dass der satz nicht dazu dienen soll, uns die darin liegende tiefe weisheit zu gemüte zu führen, sondern dass daran das unpersönliche verbum eingeübt werden soll. In den folgenden sätzen wird auch gar nichts unglaubliches mitgeteilt, denn wenn der zweite heisst: „Es sind zweitausend mann angekommen“, so ist das nicht gerade unglaublich, wenn auch nicht wahr. Der dritte satz stellt die behauptung auf: „Es hat sich eine schwierige frage erhoben, und es werden sich deren noch viele erheben“. Eine schwierige frage ist es in der that, wie der sonst so verdienstvolle verfasser ein derartiges konglomerat ödester einzelsätze drucken lassen konnte. Will man nun einmal aus dem deutschen ins französische übersetzen, wozu sich viele im hinblick auf die abschlussprüfung genötigt glauben, so nehme man zusammenhängende texte im an-

schluss an die lektüre, wie es ja auch im sinne der lehrpläne liegt. sammenhängende stücke enthält zwar das vorliegende übungsbuch au grosser anzahl, allein von einer anlehnung an die lektüre kann doch nicht die rede sein bei dem bunten inhalt, den sie bieten. Dazwis finden sich nun aber seitenlang einzelsätze von der inhaltslosigkeit der oben angeführten, die ich nicht etwa absichtlich herausgesucht habe, son die mir beim ersten aufschlagen zufällig unter die augen kamen. übrigen ist die einrichtung des buches so, dass unter dem texte voka mit den im texte durch ziffern angegebenen verweisungen und hinweise des verfassers kurzgefasste französische schulgrammatik stehen. Mehr sich über das übungsbuch nicht sagen.

BAHLSEN UND HENGESBACH, *Schulbibliothek französischer und englis prosaschriften.* 14. bändchen: PIERRE LOTI, *Aus fernen ländern meeren.* Herausgegeben von U. COSACK. 1.20 mk. 15. bändc H. TAINE, *Voyage aux Pyrénées.* Herausgegeben von RICHARD FA Berlin 1895. 1.20 mk.

Der herausgeber des 14. bändchens will durch dasselbe dem sch die bekanntschaft mit einem der hervorragendsten vertreter der mode französischen litteratur vermitteln. Es ist dies ein recht dankensw unternehmen, zumal da Loti in Deutschland ausser durch die von Car Sylva besorgte übersetzung der *Pêcheurs d'Islande* noch viel zu w bekannt ist. Der herausgeber hat aus verschiedenen werken Lotis stücke ausgewählt und zusammengestellt, welche beschreibungen und s derungen aus fernen ländern (Indien, Japan) bringen. In der that dieselben sehr interessant und geeignet, unsere geographischen und et logischen kenntnisse zu erweitern. Ob sie aber im stande sein wer das interesse des schülers ein semester lang rege zu erhalten, das mö ich nicht so ohne weiteres bejahen. Der schüler verlangt handlung, solche findet sich in dem bändchen doch nur gar wenig. Es sind beschreibungen und schilderungen, eindrücke und empfindungen, die die dauer, wenn sie nicht durch handlung unterbrochen werden, ermü wirken müssen. Die im anhange gegebenen sachlichen anmerkungen eingehend und erklären alles nötige. Unter dem texte sind schwieri besonders technische ausdrücke übersetzt und erläutert.

In weniger entlegene gegenden führt uns Taine. Hier mischt beschreibung, schilderung, erzählung und betrachtung, alles in dem T eigenen glänzenden stile. Es entspricht dies bändchen auch mehr als vorige der anforderung, in der französischen lektüre mit land und l Frankreichs bekannt zu machen, und der stoff darf somit als ein geeigneter bezeichnet werden. Die sachlichen anmerkungen sind r haltig und erschöpfend; fussnoten finden sich nur vereinzelt.

Weilburg. A. GUNDLACH.

L'Invasion par HALÉVY, herausgegeben von EMIL TOURNIER. *Prosateurs Français* 101. lieferung. 1894. Derselbe verlag. Preis gebunden 90 pf. Anhang dazu getrennt, anmerkungen enthaltend.

Die vorliegende auswahl aus den unter dem titel *L'Invasion* zuerst im *Temps*, später (1872) in buchform erschienenen *Souvenirs et Récits* enthält Froeschwiller, Forbach, Gravelotte, Saint-Privat, Sedan, ferner Étretat und Rouen, doch hat der herausgeber den text dahin gesichtet, dass er alles weggelassen hat, „was für die deutschen heere und ihre führer beleidigend — weil durch nichts begründet — sein würde.“ Ich glaube, dass sich das werk in dieser form sehr wohl für die oberen klassen höherer knabenschulen eignen würde, da die erzählungen, besonders Froeschwiller, entschieden den eindruck des selbsterlebten machen. Meines erachtens könnten die erzählungen, eine ergänzung zu der darstellung des deutsch-französischen krieges im geschichtsunterricht, also vom deutsch-nationalen standpunkt aus, bilden, indem sie die masslose siegeszuversicht der franzosen vor beginn des feldzugs, die unordnung und verwirrung nach den ersten niederlagen veranschaulichen.

Der text ist korrekt; die im anhang nach verschiedenen hülfsmitteln, u. a. dem deutschen generalstabswerk, gearbeiteten anmerkungen sind ausreichend.

De l'Allemagne par STAËL, herausgegeben von GERHARD FRANZ. *Prosateurs Français* 75. lieferung (doppelausgabe). Ausgabe A. Mit anmerkungen unter dem text. Derselbe verlag. 1892. Preis geb. 1 mark. Wörterbuch dazu 30 pf.

Der verfasser hat aus dem 2. teile von *De l'Allemagne* (*De la Littérature et des Arts*) die abschnitte über die meisterwerke deutscher dichtung ausgewählt, und es ist wohl anzunehmen, dass die schüler und die schülerinnen dem, was die geistvolle frau über ihnen liebgewordene dramen und ihre dichter sagt, von selbst lebhaftes interesse entgegenbringen werden, wenn das urteil der Staël auch nicht gerade von tiefem eingehen zeugt, ja oft schief und ungenau ist. Doch um derartiges zu berichtigen, ist ja der lehrer da, der auch den vorteil erkennen wird, dass die lektüre nur geringe sprachliche und sachliche schwierigkeiten bietet und daher viel gelesen werden kann.

Der text ist nach der bei Garnier Frères erschienenen ausgabe gegeben, zugleich sind die bei Firmin-Didot 1882 erschienenen und die von Göbel 1881 verglichen worden. Die anmerkungen bringen an sachlichen und sprachlichen erklärungen das, was bei der präparation erforderlich ist.

Hannover. LOHMANN.

VERMISCHTES.

HOSPITIREN AN FRANZÖSISCHEN UND ENGLISCHEN SCHULEN.

Was herr kollege dr. Block in der vorigen nummer dieser zeitschrift über seine günstige aufnahme an französischen und englischen schulen mitteilte, kann ich aus eigner erfahrung nur bestätigen.

Im sommer 1884 war ich in Paris. Auf dem hofe der Sorbonne wurde mir der bekannte professor Ernest Lavisse gezeigt, mit dem mein bruder verkehrt hatte. Ich brachte ihm grüsse und bat ihn, seiner vorlesung beiwohnen zu dürfen, was er in liebenswürdigster weise genehmigte. Wie ausgezeichnet er spricht, ist bekannt. Nach der vorlesung begleitete er mich und befahl sämtlichen dienern auf dem wege, mich stets passiren zu lassen, dann bat er einen studenten, mich in den nächsten tagen überall herumzuführen, und schliesslich versprach er, mir eintritt in ein französisches Lycée verschaffen zu wollen, ohne dass ich erst darum zu bitten brauchte. Er kannte freilich meine Molièrestudien, wie aus dem gespräch hervorging. Im bibliothekszimmer des damaligen *baraquement Gerson* stellte er mir einen schein aus, der mich zum besuch aller vorlesungen der Faculté des Lettres berechtigte, und zwei tage später erhielt ich mit einem sehr artigen schreiben von Lavisse ein vom Vice-Recteur Gréard unterzeichnetes schreiben der Université de France, Académie de Paris, welches mir gestattete, *à visiter les Lycées et Collèges* und den Passus enthielt: *MM. les Proviseurs et Directeurs voudront bien lui fournir tous les renseignements qui pourraient lui être utile.* Lavisse selbst schrieb dazu: *Vous savez que si vous rencontrez quelque obstacle ou contrariété, vous pouvez vous adresser à moi* etc. Ein gleichzeitiges schreiben des Secrétaire de l'Académie, Mr. P. Boulet, bestätigte mir, dass die nötigen befehle zu meinem empfang am Lycée Henri IV gegeben seien. Ich wurde dort, so oft ich in den nächsten 10—12 tagen kam, stets freundlich aufgenommen, von dem Proviseur M. Grenier sowohl wie von den einzelnen herren kollegen, von welchen mir vier zum hospitiren besonders genannt waren. Einmal eingeführt, konnte ich aber auch bei anderen hospitiren. Insbesondere muss ich als ausgezeichnet hervorheben: eine stunde bei George Duruy, dem romanschriftsteller und sohn des unterrichtsministers, verfasser der bekannten *Biographies d'hommes célèbres*, und eine solche bei Gustave Larroumet, dem Moliéristen und Marivauxforscher, der nachher zum Directeur des Beaux-Arts sich aufschwang und nun als professor an der Sorbonne bereits viel von sich reden macht. Duruy (*Troisième*) liess mir einen tisch mit schreibzeug herbeischaffen, damit ich tüchtig notizen machen könne, und unterbrach sich oft, um mir lehrplan, ziel und methode seines geschichtsunterrichts zu erläutern. Larroumet (*Rhétorique*) besprach mir zu liebe verschiedene *Misanthrope*-fragen mit seinen schülern und liess einen Jungen eine stunde lang — bewundernswert fliessend — vortragen über *Voltaire et ses contemporains jugés par lui, d'après sa correspondance.* Mit beiden herren habe ich noch lange korrespondirt, besonders mit Larroumet. Der

roviseur lud mich nachher zur *Distribution solennelle des Prix* im Lycée in, wie Mr. Rieder zum öffentlichen examen der *École alsacienne.* Ohne chwierigkeiten erhielt ich auch eintritt zum *concours général* in der Sor-onne. Kurz, ich fand eine sehr liebenswürdige aufnahme, und ich bin en französischen behörden und kollegen zu dank verpflichtet.

Nicht weniger glückte es mir 1889 in England, wo ich freilich grade rst vor anfang der dortigen ferien eintraf und deshalb nicht viel mehr ören konnte: in Rugby und Eton. Trotzdem war die aufnahme ausser-rdentlich liberal.

Ich hatte an den damaligen Headmaster von Rugby, Rev. Dr. Percival, eschrieben, ohne gesandtschaft oder ministerium in anspruch zu nehmen. azu hatte ich, sozusagen als visitenkarte, mein französisches lehrbuch nit eingeschickt. Darauf erhielt ich sofort ein schreiben von Dr. Percival, n welchem es unter anderem heisst: *It will be a pleasure to me and to ny colleagues to show you anything which may be likely to interest you n connection with the school.* Wie ich ankam, lud mich Dr. Percival ein, ein gast zu sein, und beherbergte mich für den rest des *term* (drei tage) n seiner historischen wohnung. Zum hospitiren wurde ich zugelassen, und nit mehreren kollegen schloss ich auf diese weise dauernde freundschaft, ndem sich an den unterricht ein gespräch, an dieses eine einladung an-chloss. Die gastfreundschaft der engländer ist ja bekannt, und ich habe rächtige leute da getroffen und tüchtige lehrer. In Eton hatte ich das nglück, dass der betr. lehrer, an den ich empfohlen war, den empfehlenden icht kennen wollte; trotzdem wurde mir die erlaubnis zum hospitiren ereitwilligst vom Headmaster erteilt. In Birmingham brachte ich einen ag in King Edward's School (Mr. Vardy), einen halben in Five Way's rammar School (Rev. MacCarthy) und einen halben in Miss Cooper's igh-School for Ladies zu, überall aufs freundlichste aufgenommen.

Berlin. W. MANGOLD.

EINE NEUE „ENTDECKUNG" IN DER BACON-FRAGE.

Vor ein paar wochen verkündigte herr hofrat Preyer im feuilleton des sbadener *Rhein. Kuriers*, dass er in den bekannten versen vor dem titel ersten folio einen doppelten beweis für die Baconsche verfasserschaft Shakespeare-dramen entdeckt habe.

Wie weiland Donnelly hat es auch Preyer mit den ihm auffälligen uskeln zu thun. Die überschrift lässt er stehen und stellt dann die grossbuchstaben beginnenden wörter und einzelnen majuskeln, wie t, zusammen: *Not This Figure Shakespeare*, | *But I tHis Booke, O der, Print*, | *Wherein All Nature I As Grauer Picture.* | *B.* Das *B.* eutet natürlich *Bacon.* Dies ist der erste beweis. Den zweiten bildet anagramm aus den grossen anfangsbuchstaben der zeilen (diesmal e das *B. I.* zu ende!): *BACON WAIT'TH*, — nämlich auf die ent-kung, dass er der verfasser der dramen ist.

Mit dem entdecker solcher „beweise" und den gläubigen, di den lesern einer tageszeitung findet, zu diskutiren, ist ein u geschäft. Gleichwohl hielt ich es nicht für rätlich, einen man wissenschaftlichem rufe Preyers dergleichen ohne ein wort des wi vorbringen zu lassen. Ich zeigte in einem kurzen eingesandt, d wortanagramm in nichts zerfällt, schon weil die worte *I This* nicht denn wo bleibt das majuskelprinzip, wenn Preyer *It His* in *I tH* und dies = *I This* setzt? Ich wies ferner darauf hin, dass buchstabenanagramm nicht ohne rest aufgeht, oder vielmehr etw rechnung fehlt: das *C* in *BACON* findet sich als majuskel nich das angeblich gleichwertige *ć* in *face* in der ersten folio steht Halliwells faksimile sehr zu bezweifeln.[1] Das macht einem kritik nichts aus, der wie Preyer die unterschrift *B. I.* deswegen nich *Jonson* gelten lässt, weil dann ja *B. J.* stehen müsse, der also n dass ein paar seiten weiter die volle unterschrift *Ben: Ionson* mit *I* und dieser buchstabe in elisabethanischen drucken unzä für *J* steht. Preyer will in der *Deutschen Revue* demnächst nachweis führen, dass der schauspieler „Shakspere" (vgl. Vitzt nicht schreiben konnte, daher auch aus diesem grunde nicht für „Shakespeare", d. h. Bacon, gehalten werden darf. Ich habe m Preyer daran zu erinnern, dass der name jenes „schauspielers" angehörigen auf den stratforder grabdenkmälern *nicht* „Shakspere" gerade „Shakespeare" (einmal „Shakspeare"), überhaupt aber au fünfzig arten geschrieben wird; im übrigen habe ich dem herrn letzte wort gelassen. Da meint er nun triumphirend, er sei ges namen der „kundigen" zu hören, die mit mir seine entdeckung zur Mit einer stimmenzählung werde ich ihm freilich nicht diene Wer ihm widerspricht, würde ja wohl auch *ipso facto* nich „kundigen" gehören.

Marburg. W. V

AUFENTHALT IM AUSLAND.

Ausländische schüler, auch solche, die öffentliche schulen wollen, finden hier am orte empfehlenswerte unterkunft in der gelegenen, neuerbauten villa des herrn dr. H. Schellenberg.

Marburg. W. V

[1] Herr dr. A. Höfer hat nachträglich festgestellt, dass k originaldrucke im Brit. Museum ein anderes als das gewöhnliche aufweist.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. JULI 1895. HEFT 4.

DIE METHODE GOUIN.

Zweiter teil.
DIE METHODE GOUIN IN DER PRAXIS.

1. abschnitt.
EINE AUSGEFÜHRTE LEHRSTUNDE UND ANLEITUNG ZU DEN WEITEREN STUNDEN.

Die frage, ob sich die methode im massenunterricht praktisch anwenden lasse, glaube ich damit am schnellsten und klarsten erledigen zu können, dass ich den gang einer Gouin-lehrstunde dem leser kurz vorführe. Wer sich der mühe unterziehen mag, mit einer klasse (am empfehlenswertesten ist eine neue sexta, die noch keinen fremdsprachlichen unterricht genossen hat und daher das beste versuchsobjekt bildet) an der hand der nachstehenden ausführungen einen versuch mit der methode zu machen, der wird sich alsbald ein klares urteil über ihren wert oder unwert bilden können. Ich schicke voraus, dass das von mir gewählte übungsstück dasjenige ist, mit welchem der erfinder und seine englisch-amerikanischen jünger ihre schüler in das lehrverfahren einzuführen pflegen, und dass die anderen übungsstücke, welche die *ganze* fremdsprache vorführen, vom erfinder ausgearbeitet und im druck sind. Je 144 stücke französisch, englisch und deutsch sind bereits erschienen. Die fachgenossen also, welche nach der methode zu unterrichten beabsichtigen, können sich das zu lehrende material leicht beschaffen.[1]

---

[1] Die Librairie Fischbacher, 33 rue de Seine, Paris, sowie Gouin führen bestellungen aus. Gouins Adresse: 250, rue St-Jacques, Paris.

Keine frage, dass die methode sich weit schneller ve haben würde, wenn Gouin das material — die sog. „seri zugleich mit der 1. auflage seines theoretischen werks *d'enseigner* etc. veröffentlicht hätte; ist es doch mehr klärlich, dass einsichtige schulmänner sich mit schöne sprechungen und theoretischen erörterungen nicht abs lassen! „Der worte sind genug gewechselt, Lasst mich endlich thaten sehn!" wird sich jeder leser seines *Art d'ens* sagen. und das ganz mit recht! Dass Gouin jetzt nach 15 endlich zur einsicht kommt und mit den „serien", die auf grund umfassendster vorarbeiten herstellen kann, h rückt, ist mit freude zu begrüssen und wird der verbr seines systems sehr zu statten kommen.

Indes zur sache.

Lehrer (zu seinen schülern): Wenn ihr eine stunde meinem unterrichte habt folgen müssen, so werdet ih mählich müde sein, ihr werdet unwillkürlich unruhig. werde euch daher zur abwechselung und erholung hinaus lassen auf den spielplatz. Angenommen, dieser zeitpun gekommen; was würdet ihr da thun? Ihr würdet das zimmer verlassen, nicht wahr? Vorher jedoch würdet i thüre öffnen müssen. denn durchs fenster zu steigen wäre bar, nicht wahr?

Schüler: Ja!

L.: Nun denn, beginnen wir also damit, die thür au zösisch zu öffnen. Wenn ihr schön acht gebt, so werd noch *vor* ablauf dieser stunde *alle* — auch der *ultimus* gut wie ich auf französisch sagen können, was alles zu th um die thür zu öffnen. In der morgigen stunde wer euch lehren, wie man alles das französisch ausdrückt, wa erforderlich ist, die thür zu schliessen, u. s. w.

Also achtung: Ich soll die thür dieses zimmers Beseht sie euch gut! Bevor ich sie wirklich offen habe, ich allerlei sonstiges thun; mit anderen worten, um zweck zu erreichen, muss ich gewisse mittel anwenden. W sind diese? [1]

[1] Das auffinden der mittelsthätigkeiten sollte unter mitsuc schüler geschehen. Hierbei kann man die erfahrung machen,

1) Ich gehe auf die thüre zu,
2) Ich nähere mich der thür,
3) Ich nähere mich der thür noch mehr,
4) Ich nähere mich der thür immer mehr,
5) Ich gelange zu der thür,
6) Ich bleibe bei der thür stehen.

Das ist der erste streich (von Gouin „schritt“ genannt), der zweite und dritte folgen sogleich. Erst aber soll mir N. N. wiederholen, was ich euch vorgemacht und vorgesagt habe. (Der schüler führt die sechs teilthätigkeiten wirklich aus und sagt bei jeder, was er gerade thut.)

Hierauf folgt der zweite akt, der folgende zwischenthätigkeiten erheischt:

1) Ich strecke den arm aus,
2) Ich erfasse den griff,
3) Ich drehe den griff,
4) Ich ziehe die thür auf mich zu.

So! Wer kann mir das nachmachen und dazu in worten angeben, was er thut? (Jeder kann's, einer macht's.) Recht so! Jetzt glaubt ihr gewiss, der deutsche teil der lektion sei erledigt; das ist aber nicht der fall, denn die thür vollzieht noch einige thätigkeiten, deren aufzählung wir jetzt im dritten teile unseres übungsstücks versuchen wollen. Also:

1) Die thür geht auf,
2) Die thür geht weiter auf,
3) Sie dreht sich in den angeln,
4) Sie dreht sich immer mehr,
5) Ich lasse den griff los,

und damit ist der vorgang des öffnens vollzogen, die thür ist offen, weit offen, und wir können hinaus. (Wiederholung des dritten schritts und der drei schritte.)

Soviel zur einführung in den inhalt des zu verarbeitenden übungsstücks, dessen teile logisch und chronologisch mit einander verknüpft sind.

---

suchenden regelrecht die eine oder andere zwischenthätigkeit zu überspringen pflegen und so den lehrenden zum eingreifen veranlassen. Ich gehe der raumersparnis halber über die sich beim suchen ergebenden bemerkungen des lehrers hinweg.

Die verarbeitung in französischer sprache wird zu folgenden erörterungen anlass geben:

L.:[1] Um euch die verschiedenen teile des übungsstücks in französischer sprache zu lehren, könnte ich auf verschiedene arten verfahren: wir wollen sehen, welche art vorzuziehen ist. Um euch zu amüsiren, will ich euch zunächst einmal die sätzchen so hersagen, wie ein franzose es thun würde: *Je marche vers la porte, je m'approche de la porte, je m'approche et m'approche encore de la porte, j'arrive à la porte, je m'arrête à la porte. — J'allonge le bras, je prends la poignée, je tourne la poignée, je tire la porte. — La porte cède, la porte tourne sur ses gonds, la porte tourne et tourne encore, et je lâche la poignée.* Das klingt sehr sonderbar, nicht wahr? Ihr werdet auch nicht ein wort verstanden haben! Wollte ich euch diese reihe sätzchen 10, 100, 1000 mal wiederholen, so würde ich euch höchstens langweilen und ermüden, aber ihr würdet am ende doch nicht klüger sein, als zuvor.

Angenommen nun, ich wiederhole euch nur den ersten satz *Je marche vers la porte* immer und immer wieder von neuem: vielleicht würdet ihr den satz zeitweilig im ohr und auf der zunge haben. Aber nach gleicher aneignung des zweiten satzes würdet ihr den ersten wieder vergessen haben und so bei jedem folgenden die vorhergehenden. Nicht eine stunde würde es mich kosten, euch das übungsstück beizubringen, nein, tage, wochen, monate, und dann würdet ihr es immer nur mechanisch herunterleiern. Der kleine franzose, welcher diese sätze versteht und französisch nachspricht, hat sicherlich nicht in der eben geschilderten weise gelernt.

Oder sollte ich euch das stück vielleicht wortweise lehren? Auch das nicht! Ein wort ist nur ein leerer schall, ein unbestimmtes ding, kein gedanke, nur das bruchstück eines gedankens. Auf diesem wege würden wir unser ziel ebenso wenig erreichen. Bleiben wir also beim satze. Ihr werdet euch erinnern, dass eure mutter euch in eurer jugend alles, was ihr thatet und saht, in satzform erklärte. Diese sätze der mutter waren immer recht kurz, nicht wahr? Aber so kurz sie auch waren, drei

---

[1] Die hier folgenden bemerkungen haben sich schrittweise aus der rede und gegenrede zwischen lehrer und schülern zu ergeben.

orte enthielten sie doch zum allermindesten. Da aber selbst
ır drei unbekannte worte einander im behalten stören, so
andte mutter, ohne es selbst zu wissen, einen praktischen kniff
ıbei an, indem sie das wichtigste der wörter besonders nach-
ücklich aussprach, so z. b. in dem satze „Ich gehe zur thüre“
tonte sie das verb „gehe“ [?], welches die thätigkeit als eine
ınz bestimmte kennzeichnet. Ohne das verb ist eben kein
tz möglich, ohne dasselbe sind die anderen wörter toter, leerer
hall. Versucht nur, einen satz ohne ein verb zu bilden, und
ht, ob eure mitschüler verstehen, was ihr sagen wollt! Das
rb also ist die seele des satzes, der herrscher, der könig
ıer alle anderen satzteile, es „regirt“ sie alle, wie die gram-
atiker sagen.

Dadurch also, dass mutter das zeitwort unbewusst hervor-
ebt und die thätigkeit stärker betont, lernt das kleine kind
ı verhältnismässig sehr kurzer zeit sprechen. Wenden wir
eses verfahren auch heute an, und prägen wir uns zunächst
e französischen zeitwörter des stücks ein. Welches sind die
s ersten schritts?

S.: gehe,
nähere mich,
nähere mich (noch mehr),
nähere mich (immer mehr),
gelange,
bleibe stehen.

L.: Gut! Aber jetzt auf französisch!
„Ich gehe auf die thür zu“ — gehe,
marche — marche — marche,

chtet genau auf meine thätigkeit, auf das, was ich thue!
. führt das gehen praktisch aus.) Indem ich das wort *marche*
ehrmals wiederhole, befolge ich einen wink, den uns die natur
ɔt: das kleine kind nämlich verfährt ebenso mit jedem neu
lernten worte; so sind z. b. pa-pa, ma-ma, wau-wau und ähn-
he bildungen ergebnisse dieses verfahrens. Die zwei- und
eimalige wiederholung des zeitworts ist sozusagen die fran-
sische taufe der handlung.

Also noch einmal: *marche — marche — marche.*

2. „Ich nähere mich der thür“ — nähere mich.
approche — approche — approche.

oder richtiger

m'approche — m'approche — m'approche

d. h. *me* = mich, *approche* = nähere, ich nähere mich d. t.

Achtet genau auf meine thätigkeit:

m'approche — m'approche — m'approche.

Noch einmal von vorne:

1. „Ich gehe auf die thür zu" — gehe
   marche — marche — marche.
2. „Ich nähere mich der thür" — nähere mich
   m'approche — m'approche — m'approche.
3. Jetzt „Ich gelange zur thür" — gelange
   arrive — arrive — arrive.

Das ganze noch einmal:

1. „Ich gehe auf die thür zu" — gehe
   marche — marche — marche.

2.
3. } wie soeben.

4. Und endlich „Ich bleibe an der thür stehen" — bleil stehen
   arrête — arrête — arrête.

oder richtiger

m'arrête — m'arrête — m'arrête.

d. h. *m'* = mich, *arrête* = halte auf, ich halte mich auf bei d.

Damit ist der erste schritt gethan. Ich werde ihn no einmal durchgehen, aber diesmal nur französisch:

marche — marche — marche.

Versteht ihr das?

Dann: *m'approche — m'approche — m'approche*

Auch das?

Weiter: *arrive — arrive — arrive.*

Stellt ihr euch das deutlich vor?

Schliesslich: *m'arrête — m'arrête — m'arrête.*

Seht ihr im geiste auch, was geschieht?

S.: Ja!

L.: Jetzt sagst du, Hans, noch einmal das deutsche, ı ihr, Fritz und Karl, merkt genau auf meine worte; gleich wei ihr dran kommen!

Hans: „Ich gehe auf die thür zu" — gehe.
L.: *marche* — *marche* — weiter, Hans!
H.: „Ich nähere mich der thür" — nähere mich.
L.: *m'approche* — *m'approche* — weiter!
H.: „Ich gelange zur thür" — gelange.
L.: *arrive* — *arrive* — weiter!
H.: „Ich bleibe bei der thür stehen" — bleibe stehen.
L.: Achtet genau hierauf: *m'arrête* — *m'arrête.*

Jetzt du, Fritz, nur auf französisch! Keine angst, du kannst ganz allein! Wenn du auch das erstemal einen fehler machen lltest, das ist nicht schlimm.

L.: Ich gehe auf die thür zu, d. h. auf *la porte* zu. *Porte* isst das ding. Ich gehe. Auf französisch?
Fritz: *marche* — *marche* — *marche.*
L.: Sehr gut! Weiter: Ich nähere mich der *porte,* nähere ch.
F.: *m'approche* — *m'approche* — *m'approche.*
L.: Schön! Jetzt gelange ich zur *porte.*
F.: *arrive* — *arrive* — *arrive.*
L.: Recht so! Und als letztes: Ich bleibe bei der *porte* hen.
F.: *m'arrête* — *m'arrête* — *m'arrête.*
L.: Ganz recht! Mein kompliment! Du hast die wörter ürs erstemal sehr schön ausgesprochen. Jetzt soll Karl die ranzösischen zeitwörter, ohne das deutsche, wiederholen.
Karl: *marche* — *marche*
m'approche — *m'approche*
arrive — *arrive*
m'arrête — *m'arrête.*
L.: Ganz vorzüglich! Du hast französisch gedacht, der fluss t überschritten, und ihr könnt jetzt das brett, über welches r hinüber gegangen seid — ich meine das deutsche — ins asser werfen.

Nunmehr haben wir die ganzen sätze zu erlernen. Bevor r damit anfangen, will ich euch an etwas erinnern, was ihr lbst sehr häufig beobachtet haben werdet. Auf der pferdebahn, omnibus, auf dem dampfer oder auf der eisenbahn habt ihr wiss öfters eine mutter oder wärterin mit einem kleinen ide gesehen und gehört. Da konntet ihr beobachten, wie der

kleine alsbald unruhig wird, seiner beschützerin auf die knie oder auf die bank klettert, um zum fenster hinausschauen zu können. Sobald er etwas bewegliches vor sich sieht, streckt er sein zeigefingerchen aus, zeigt auf den gegenstand und benennt denselben, aber mit nur einem worte, welches meist nur von der mutter verstanden wird. Und die mutter wiederholt das kindliche wort, spricht es richtig und deutlich aus und vollendet den satz, den das kleine gewissermassen nur angedeutet hat. Das wort des kindes ist fast stets eine übersetzung des vorgangs, der seine aufmerksamkeit fesselt; und dieses wort kann nur das verb sein. Und selbst da, wo das kind den gegenstand selbst benennt, meint es doch den vorgang, die thätigkeit. Dies fühlt die mutter, und sie begnügt sich daher nicht damit, den richtigen namen des geschauten zu geben, sondern sie bildet regelmässig einen ganzen satz, der das vom kinde beobachtete in seiner gesamtheit, im zusammenhange, zum ausdruck bringt.

So wollen auch wir es machen. Ihr, als das kleine kind, stellt euch die vier thätigkeiten, von denen wir vorhin gesprochen haben, im geiste vor und drückt dieselben französisch durch die verbalform aus: ich werde alsdann, genau wie die mutter, die vollständigen sätze bilden. Also, Hans, sage mir das erste verb!

H.: *marche* — *marche.*

L.: *Je* ich — *Je marche* auf *la porte* zu, — *la porte.*
Je marche vers la porte — *vers la porte.*
Seht ihr die richtung? *vers* — *vers!*
Je marche vers la porte — *Je marche vers la porte.*

Und nun das zweite verb?

H.: *approche* — *approche.*

L.: *Je* ich — *Je m'approche de la porte, de la porte.*
Je m'approche de la porte — *Je m'approche de la porte.*

Das nächste verb, Hans!

H.: *arrive* — *arrive.*

L.: *Je* ich — *J'arrive à la porte, à la porte.*

Meine handbewegung zeigt klar die bedeutung des wörtchens *à* an.
J'arrive à la porte — *J'arrive à la porte.*

Und jetzt das letzte?

H.: *arrête* — *arrête.*

: *Je m'arrête à la porte, à la porte.*
Je m'arrête à la porte — Je m'arrête à la porte.
eine kleine überraschung für euch: hört einmal zu!
marche: *Je marche vers la porte,*
approche: *Je m'approche de la porte,*
arrive: *J'arrive à la porte,*
arrête: *Je m'arrête à la porte.*
ihr mich verstanden?
lle: Ja, sehr gut!
.: Das freut mich. Seht ihr, das ist der erste teil des
sstücks, das euch vor zehn minuten so sonderbar und
r vorkam. Ebenso leicht wie diesen ersten schritt werdet
e beiden anderen lernen. Bevor wir den zweiten und
ı schritt aber verarbeiten, wollen wir zur abwechselung
eines spiel in grammatik treiben. Ihr braucht nichts zu
hten; die grammatik, wie wir sie betreiben wollen, ist
wegs so trocken, wie ihr vielleicht meinen könntet; im
eil, sie wird euch grosse freude machen. Man muss es
erstehen, frau grammatik richtig zu behandeln, und sie
r nicht so schrecklich. Zu beginn dieser stunde sagte ich,
hr am schluss das ganze stück vom öffnen der thüre auf
sisch wissen würdet. Ihr werdet nicht das allein, sondern
mehr wissen, nämlich ihr sollt vor ablauf dieser stunde
ction auch lesen und schreiben können.
'ie ihr gehört habt, spielt das zeitwort die hauptrolle im
ehre, dem ehre gebühret! Daher ist es das verb, welches
rammatik uns zuerst vorzuführen hat. Nehmen wir das
französische zeitwort, welches ihr kennen gelernt habt,
welches den satz „Ich gehe auf die thür zu" beherrscht
s zeitwort *marche.* Dieses verb werden wir jetzt kon-
ı, d. h. unserem verfahren anpassen. Angenommen, ich
e dich an, Hans.

Ich — Ich gehe auf die thür zu — (ich gehe) *je march-e*
Hans — Du gehst auf die thür zu — (du gehst) *tu march-es*
Fritz — Er geht auf die thür zu — (er geht) *il march-e*

je march-e — geht auf mich
tu march-es — geht auf dich, Hans
il march-e — geht auf ihn, auf Fritz.

ederhole das! (Geschieht.)

Nun, Karl, wiederhole diese drei formen und stelle dir dabei dich und deine beiden mitschüler Hans und Fritz vor.

L.: Ich gehe, ich — Karl: *je march-e*
Du gehst, du, Hans — *tu march-es*
Er geht, er, Fritz — *il march-e.*

L.: Sehr schön! *Je marche — tu marches — il marche.* Jetzt könnt ihr das französische zeitwort für die drei personen konjugiren; ich will es euch daher schreiben.

je marche
tu marches
il marche.

Hans, lies diese drei formen! H.: *Je marche, tu marches, il marche.*
Auch du, Fritz! F.: *Je marche, tu marches, il marche.*
Und du, Karl! K.: *Je marche, tu marches, il marche.*

L.: Jetzt fehlt uns noch die mehrzahl, nicht wahr? Die ist ebenso leicht, wie die einzahl. Merkt auf mich.

Wir gehen (alle vier) auf die thür zu — *nous march-ons*
Ihr geht (alle drei) auf die thür zu — *vous march-ez*
Sie gehen (Fritz u. Karl) auf die thür zu — *ils march-ent.*

Nun will ich die formen an die schultafel schreiben:

Ich gehe auf die thür zu — *march-e*
Du gehst auf die thür zu — *march-es*
Er geht auf die thür zu — *march-e*

Jetzt der trennungsstrich zwischen singular und plural ————

Wir gehen auf die thür zu — *march-ons*
Ihr geht auf die thür zu — *march-ez*
Sie gehen auf die thür zu — *march-ent.*

So, jetzt in einfacherer form:

march-e
march-es
march-e
Pluralstrich ————
march-ons
march-ez
march-ent.

Achtet insbesondere auf die pluralformen (auf *ons*, *ez*, *ent*); vergleicht sie miteinander. Jetzt werde ich die tabelle wieder auswischen und noch einmal schreiben; Hans soll sie mir diktiren.

H.:	L. (schreibt):
je march-e	*march-e*
tu march-es	*march-es*
il march-e	*march-e*
Pluralstrich	———
nous march-ons	*march-ons*
vous march-ez	*march-ez*
ils march-ent	*march-ent.*

L.: Diese tabelle prägt euch gut ein, und ihr werdet stets im stande sein, diese wichtigste form des französischen zeitworts zu konjugiren.

Um uns ein wenig zu amüsiren, soll Fritz die formen von ler tafel ablesen, nachdem ich jedesmal den betreffenden satz eutsch gesagt habe.

-:	Fritz:
Ich gehe auf die thür zu *vers la porte*	*je marche*
Du gehst auf die thür zu *vers la porte*	*tu marches*
Er geht auf die thür zu *vers la porte*	*il marche*
	———
Wir gehen auf die thür zu *vers la porte*	*nous marchons*
Ihr geht auf die thür zu *vers la porte*	*vous marchez*
Sie gehen auf die thür zu *vers la porte*	*ils marchent.*

L.: Karl, thue dasselbe, und ich will die sätze vervollständigen.

Karl:	L.:
je marche	*je marche vers la porte*
tu marches	*tu marches vers la porte*
il marche	*il marche vers la porte*
	———
nous marchons	*nous marchons vers la porte*
vous marchez	*vous marchez vers la porte*
ils marchent	*ils marchent vers la porte.*

L.: Jetzt du, Hans. Diesmal wollen wir eine kleine unterltung damit verbinden.

ans:	L.:
je marche	Gut, *bien!* weiter, *continuez!*
tu marches	*bien! — continuez*, weiter!
il marche	*bien! — continuez!*
———	
nous marchons	*bien, très bien*, sehr gut! *continuez!*
vous marchez	*bien, très bien! continuez!*
ils marchent	*bien, très bien!*

Hiermit haben wir einstweilen genug grammatik getrieben. Kehren wir zu unserem übungsstück zurück! Ich werde euch den ersten schritt noch einmal wiederholen:

marche	*je marche vers la porte*
approche	*je m'approche de la porte*
arrive	*j'arrive à la porte*
arrête	*je m'arrête à la porte.*

Stimmt das? Habt ihr folgen und alles verstehen können?

Alle: Ja, wir haben alles sehr gut verstanden.

L.: Ihr möchtet das gewiss alle gerne wiederholen, aber das wollen wir bis nachher verschieben und jetzt den zweiten schritt vornehmen. Im deutschen würde er lauten:

Ich strecke meinen arm aus,
Dann erfasse ich den griff,
Dann drehe ich den griff,
Dann ziehe ich an der thür.

Jetzt seht auf meine bewegung:

Ich strecke meinen arm aus	*allonge — allonge — allonge*
Ich erfasse den griff	*prends — prends — prends*
Ich drehe den griff	*tourne — tourne — tourne*
Ich ziehe an der thür	*tire — tire — tire.*

Noch einmal:

Ich strecke meinen *bras* (arm) aus	*allonge — allonge*
Ich erfasse den *poignée* (griff)	*prends — prends*
Ich drehe den *poignée*	*tourne — tourne*
Ich ziehe an der *porte*	*tire — tire.*

Stellt euch die thätigkeit gut vor und versucht, das französische zu wiederholen. Hans, fange an!

L.: 1) Ich strecke meinen *bras* aus, strecke aus.

H.: *allonge, allonge.*

L.: Gut, *bien! — allonge, allonge.*

2) Ich erfasse den *poignée*, erfasse. H.: *prends, prends.*

L.: Gut, sehr gut! *bien, très bien! — prends, prends.*

3) Ich drehe den *poignée*, drehe. H.: *tourne, tourne.*

L.: *Bien, très bien! — tourne, tourne.*

4) Ich ziehe an der *porte*, ziehe. H.: *tire, tire.*

L.: *Bien, très bien! — tire, tire.*

Und jetzt du, Fritz, Du wirst mir die französischen zeit-
:r angeben, und ich will dann die sätze vervollständigen.
ung!

1) F.: *allonge, allonge.*

L.: *Juste*, recht!

ge ... J'allonge le bras, den arm; ihr seht *le bras.*
onge le bras, le bras. Weiter!

2) F.: *prends ... prends.*

L.: *Juste, parfaitement juste!* recht, ganz recht!

ds ... Je prends la poignée (den griff); seht euch *la poignée*
in! *Je prends la poignée ... la poignée!* Weiter!

3) F.: *tourne ... tourne.*

L.: *Juste, parfaitement juste.*

ie ... Je tourne la poignée, je tourne la poignée. Weiter!

4) F.: *tire ... tire.*

L.: *Juste, parfaitement juste.*

'e la porte ... je tire la porte.

Und jetzt ist Karl an der reihe; aber wir wollen die rollen
:s verteilen. Hans soll die französischen verben sagen.
die französischen sätze bilden, Fritz soll den Karl auf
ösisch belobigen, wenn er es verdient, und nachdem ich auf
:ch die lobesformeln angegeben habe. Auf diese weise sind
ille vier gleichzeitig thätig. Also los, Hans!

1) H.: *allonge ... allonge.*

K.: *j'allonge le bras.*

L.: Gut, sehr gut!

F.: *Bien, très bien!*

2) H.: *prends ... prends.*

K.: *je prends la poignée.*

L.: Gut, sehr gut!

F.: *Bien, très bien!*

3) H.: *tourne ... tourne.*

K.: *je tourne la poignée.*

L.: Gut, sehr gut!

F.: *Bien, très bien!*

) H.: *tire ... tire.*

K.: *je tire la porte.*

L.: Gut, sehr gut.

F.: *Bien, très bien!*

Seht ihr, nach einer halbstündigen lektion könnt ihr euch bereits auf französisch unterhalten, ohne lese- oder übungsbücher, ohne jegliche hülfe! Ich sehe, es macht euch grosse freude, denn ihr strahlt ja förmlich. Nicht wahr? die lektion war fast so unterhaltend, wie das ballspiel auf dem schulhof.

Jetzt wieder ein stückchen grammatik. Ich werde zunächst unsere bekannte abwandlungstabelle wieder an die tafel schreiben:

march-e
march-es
march-e

march-ons
march-ez
marchent.

Nach diesem muster wollen wir eines der andern zeitwörter unseres übungsstücks abwandeln:

Ich nähere mich der thür — *approche.*

Ich nähere mich *e*: *je m'approch-e*
Du näherst dich *es*: *tu t'approch-es*
er nähert sich *e*: *il s'approch-e*

wir nähern uns *ons*: *nous nous approch-ons*
ihr nähert euch *ez*: *vous vous approch-ez*
sie nähern sich *ent*: *ils s'approch-ent.*

Hans, wiederhole das: sprich recht langsam!

H.: *e*: *je m'approch-e*
es: *tu t'approch-es*
e: *il s'approch-e*

ons: *nous nous approch-ons*
ez: *vous vous approch-ez*
ent: *ils s'approch-ent.*

L.: Fritz soll das nächste zeitwort abwandeln:

Ich gelange zu der thür — *arrive.*

F.: *e*: *j'arriv-e*
es: *tu arriv-es*
e: *il arriv-e*

ons: *nous arriv-ons*
ez: *vous arriv-ez*
ent: *ils arriv-ent.*

L.: Karl, konjugire das zeitwort des nächsten satzes:
Ich bleibe bei der thür stehen — *arrête.*

K.: *e*: *je m'arrêt-e*
es: *tu t'arrêt-es*
e: *il s'arrêt-e*

ons: *nous nous arrêt-ons*
ez: *vous vous arrêt-ez*
ent: *ils s'arrêt-ent.*

L.: In derselben weise können wir auch die andern zeitwörter abwandeln und niederschreiben. Aber alles auf einmal erledigen zu wollen, das geht nicht, drum wollen wir uns die anderen zeitwörter auf die nächste stunde versparen und jetzt mit dem übungsstück fortfahren. Bevor wir den noch erübrigenden dritten schritt vornehmen, will ich euch die ersten beiden schritte noch einmal in erinnerung bringen.

1. schritt.

marche: *je marche vers la porte,*
approche: *je m'approche de la porte,*
approche: *je m'approche encore,* immer mehr *encore,*
arrive: *j'arrive à la porte,*
arrête: *je m'arrête à la porte.*

2. schritt.

allonge: *j'allonge le bras,*
prends: *je prends la poignée,*
tourne: *je tourne la poignée,*
tire: *je tire la porte.*

Jetzt kommen wir zum dritten schritt. Das deutsche für denselben war, wie wir ja wissen:

Die thür geht auf,
Die thür dreht sich in den angeln,
Die thür dreht sich immer mehr,
Ich lasse den griff los.

Und nun achtung aufs französische!

1) *La porte* geht auf
cède — *cède* — *cède.*
La porte geht auf
cède — *cède* — *cède.*

2) *La porte* dreht sich

tourne — tourne — tourne.

Das wort *tourne* kennt ihr schon.

3) *La porte* öffnet sich

s'ouvre,

d. h. *se* sich, *ouvre* öffnet,

s'ouvre — s'ouvre — s'ouvre.

4) Endlich die letzte thätigkeit — lasse los

lâche — lâche — lâche.

Ich lasse *la poignée* los

lâche — lâche — lâche.

Achtet ja nicht auf meine worte, sondern auf meine thätigkeit. Ich will jedes verb französisch wiederholen.

1) *cède, cède, cède.*

Stellt euch deutlich vor, was geschieht! Die thür geht auf.

cède, cède, cède.

2) *tourne, tourne, tourne.*

Ihr müsst das drehen im geiste sehen!

tourne, tourne, tourne.

3) *s'ouvre, s'ouvre, s'ouvre.*

Seht ihr auch deutlich die bewegung, das aufgehen?

s'ouvre, s'ouvre, s'ouvre.

4) *lâche, lâche, lâche.*

Könnt ihr euch die bewegung meiner hand vorstellen?

lâche, lâche, lâche.

Noch einmal, langsam und deutlich:

cède
tourne
s'ouvre
lâche.

Wer will das wiederholen? Alle? Einer nach dem andern. Hans, fange an und denke dabei stets an die thätigkeit, die durch das französische verb bezeichnet wird.

H.: *cède* ... *cède*
tourne ... *tourne*
s'ouvre ... *s'ouvre*
lâche ... *lâche.*

L.: *Très bien!* Fritz, jetzt bist du dran.

F.: *cède ... cède*
tourne ... tourne
s'ouvre ... s'ouvre
lâche ... lâche.

L.: Sehr gut, mein junge! *Très bien, mon garçon!* Karlchen, nst auch du die Verben wiederholen?

K.: *cède ... cède ...*

L.: *Courage!* Mut! Keine bange!
cède — la porte cède.

K.: *tourne ... tourne ...*

L.: *Juste; courage!* Ganz richtig; nur mut!
tourne — la porte tourne in ihren angeln.
gegenwärtige dir die angeln: in ihren *gonds*, in *ses gonds*, *ses gonds*,
la porte tourne sur ses gonds.

K.: *s'ouvre ... s'ouvre ...*

L.: *Juste; courage!*
vre — la porte s'ouvre, s'ouvre ganz weit; ganz weit *grande*, *te grande*:
la porte s'ouvre toute grande.

K.: *lâche ... lâche ...*

L.: *Juste; courage!*
lâche — je lâche la poignée.

So, das war der dritte schritt; das übungsstück ist jetzt rarbeitet. Nunmehr wollen wir zu viert den dritten schritt it verteilten rollen wiederholen, genau so, wie wir es mit dem weiten gemacht haben. (Das wird ausgeführt.) Zum schluss ill ich das ganze übungsstück auf französisch fliessend wieder-olen:

1) *marche — je marche vers la porte,*
approche — je m'approche de la porte,
approche — je m'approche,
approche — je m'approche encore,
arrive — j'arrive à la porte,
arrête — je m'arrête à la porte.

2) *allonge* — *j'allonge le bras,*
prends — *je prends la poignée,*
tourne — *je tourne la poignée,*
tire — *je tire la porte.*

3) *cède* — *la porte cède,*
tourne — *la porte tourne sur ses gonds,*
tourne — *la porte tourne encore,*
ouvre — *la porte s'ouvre toute grande,*
lâche — *je lâche la poignée.*

Das wär's!

Und nun eine ernste frage! Habt ihr auch alles genau verstanden? (Ja!) Habt ihr direkt auf französisch gedacht, ohne die entsprechenden wörter aus dem deutschen zu übersetzen? (Ja!) Schön, dann bin ich zufrieden. Somit könnt ihr jetzt nach einer stunde das übungsstück, welches euch zu beginn des unterrichts unbezwinglich erschien. Soll ich euch sagen, wie es kommt, dass ihr das stück so schnell und so sicher gelernt habt? Nun, eben weil ihr euch unter den fremden wörtern etwas thatsächliches, sichtbares vorgestellt habt, weil die fremden wörter eueren geist, euer vorstellungsvermögen in thätigkeit gesetzt und euch zum denken im französischen veranlasst haben. Ich habe also mein wort gehalten und sogar mehr als das: ich habe euch ausserdem noch lesen, schreiben und konjugiren lehren; wir haben zusammen sogar satzanalyse und satzbildung getrieben, wir haben den gebrauch der präpositionen und rückbezüglichen zeitwörter geübt, alles in *einer einzigen* stunde!

Eine pflicht bleibt für uns alle noch zu erfüllen, die des dankes, meinerseits für euere gespannte aufmerksamkeit, eurerseits für die lektion. Dieses „danke schön" wollen wir auf französisch ausdrücken; es lautet *merci! ... merci, monsieur!* Wiederholt es alle mit mir: *Merci! ... merci, monsieur!*

Bevor wir uns trennen, noch ein paar worte. Vielleicht denkt ihr, ihr hättet heute abend alles soeben gelernte wieder vergessen. Das lasst eure sorge nicht sein. Morgen früh beim erwachen wird die ganze lektion lebendiger in eurem gedächtnis sein, als sie es jetzt ist. Jeder satz wird euch auf der zunge liegen, die französischen wörter werden euch ständig verfolgen, euer geist wird sich gegen euren willen damit befassen.

Plan für die zweite lektion.

Das übungsstück vom öffnen der thür wird flüchtig wiederholt, erst vom lehrer, dann von den schülern. Die erlernten subjektiven zwischenphrasen zur anregung und aufmunterung werden wieder passend eingeflochten.

Hierauf folgen die übungsstücke vom schliessen der thür, vom hinuntergehen, vom hinaufgehen. Nach jedem schritt wird ein wenig grammatik gespielt, erst mündlich, dann schriftlich.

Alsdann wird jedem schüler ein gedrucktes exemplar des in der vorigen stunde durchgearbeiteten übungsstücks eingehändigt. Die schüler haben dasselbe zuerst zu lesen und darauf ins tagebuch einzuschreiben. Das lesen wird stoff zu weiterer unterhaltung geben, indem einige neue subjektive redensarten vom lehrer angewandt werden.

Über den gang der späteren lektionen.

Nach ablauf der ersten fünf stunden (erste woche), welche zur einführung in das system dienen sollen, beginnt die durcharbeitung der eigentlichen „serien" in obiger weise; jedoch sind zu beginn jeder stunde 5—10 minuten auf das oben besprochene „vorspiel der fliegenden serien" und auf wiederholung der tabellarisch angeordneten grammatik in beispielen aus dem „vorspiel" zu verwenden. Nach etwa einem monat ist zu fordern, dass das betreffende stück aus dem gedächtnis niedergeschrieben werde. Dies wird den schülern ein leichtes sein, da sie nach durchnahme der ersten 60—90 übungsstücke im besitze fast sämtlicher in der umgangssprache gebräuchlichen zeitwörter sind. Überhaupt kann das tempo der verarbeitung alsdann schon ganz wesentlich beschleunigt werden: ein stück, welches anfangs 1/4 stunde und mehr in anspruch nahm, ist nunmehr in höchstens fünf minuten verarbeitet, so dass der schüler dann sein buch öffnen, die sätze mit einer hand bedecken und dieselben nacheinander schritt für schritt bilden kann, indem das verb in ihm die vorstellung wachruft. Die arbeit des lehrers wird also stetig geringer, und er kann in der für die ausarbeitung der sätze für die schüler erforderlichen zeit eine andere klasse mit einem neuen stück bekannt machen. Die schaffenskraft steigert sich allmählich so sehr beim schüler, dass er späterhin nicht einzelne

exerzitien, sondern eine ganze serie (50—60 exerzitien) pro stunde bemeistern wird. Alles übrige ist aus den im druck befindlichen, zum teil schon käuflichen „serien" und aus dem theoretischen teile dieser abhandlung zu ersehen. Einzelne kapitel, wie z. b. die behandlung der sog. tempora, der bedingungssätze, des konjunktivs, der konjunktionen u. s. w. sind ebenfalls im theoretischen teile eingehend besprochen und durch praktische übungen erläutert. Die praktischen übungen mussten zum verständnis und zur begründung der stichhaltigkeit der theoretischen entwickelungen schon im theoretischen teile ihre stelle finden; streng genommen sollten sie auch hier im praktischen teile auftreten, jedoch hätte das zu unnützen längeren wiederholungen geführt. Es sei daher der kürze halber auf die betreffenden abschnitte des theoretischen teiles verwiesen.

Eine „litteraturstunde".

Im anschluss an das auf s. 33 gesagte — dass nämlich nach erledigung der sämtlichen serien behufs befestigung des sprachwissens die lektüre klassischer meisterwerke nach neuen gesichtspunkten angereiht werden könne — soll hier an der a. a. o. abgedruckten fabel von La Fontaine gezeigt werden, in welcher weise das studium freier litterarischer schöpfungen praktisch zu betreiben ist.

Besagte fabel ist als eine serie zu betrachten, die in zwei serienstücke von 22 resp. 25 sätzen zerfällt. Jedes der beiden stücke besteht seinerseits aus drei unterabteilungen („schritten"). Zunächst erzählt nun der lehrende frei, in kurzen worten und ohne einzelheiten, den inhalt der fabel. Sodann beginnt er in gewohnter weise mit dem verb (*va-t'en*) des ersten satzes und baut darauf den ganzen satz auf:

Va-t'en, chétif insecte, excrément de la terre!

Der zweite satz dreht sich um das verb *parlait*, welches der lehrer zuerst vorspricht, um alsdann den zweiten satz stück für stück aufzubauen:

C'est en ces mots que le lion parlait un jour au moucheron.

Nachdem in gleicher weise die folgenden sätze des ersten „schritts" gebildet sind, wiederholt der mindestbegabte an der hand der niedergeschriebenen verbformen einen satz nach dem

andern. Ein anderer schüler stellt die logische reihe der verbformen auswendig fest und baut sodann aus dem kopfe den ganzen schritt wieder auf.

Der zweite und der dritte schritt werden in gleicher weise gelehrt und gelernt.

Während nun der lehrende in eine benachbarte klasse geht und hier etwas ähnliches lehrt, hat jeder schüler entweder nach dem gedächtnis oder mit hülfe der von ihm selbst aufgezeichneten verbenreihe das erste serienstück des La Fontaineschen meisterwerkchens niederzuschreiben. Bei der rückkehr des lehrers wird der schwächste schüler aufgefordert, sein machwerk vorzulesen, wobei die anderen schüler die möglicherweise untergelaufenen kleinen unebenheiten berichtigen helfen.

Das gleiche verfahren wird für die verarbeitung des zweiten serienstücks angewandt. Auf diese weise wird das vorgesteckte ziel erreicht: die arbeit, welche der autor nicht ohne mühe geschaffen hat, wird vom schüler selbständig unter anspannung seiner geisteskräfte noch einmal hervorgebracht, nicht aber gedächtnismässig wiederholt.

Jedes litterarische werk nun enthält zwei arten von ausdrucksformen, die besonders wichtig sind, deren aneignung aber durchaus nicht leicht ist: es sind die bildlichen redewendungen und die subjektiven zwischenphrasen (*phrases relatives*). Der schüler ist anzuleiten, diese beiden gattungen aus den serienstücken herauszusuchen und sie unter denselben übersichtlich niederzuschreiben. Das zusammenstellen der bildlichen wendungen wird seinen litterarischen geschmack bilden und sein urteilsvermögen entwickeln, insofern er einen einblick in die geistige werkstatt des autors thut und sich dessen vorstellungen und gedankenkreis zu eigen machen kann. Das sammeln der subjektiven zwischenphrasen befähigt ihn, die feinsten schattirungen seiner vorstellungen zum ausdruck zu bringen, und indem diese übung seinen geist tagtäglich mehr schärft, erlangt er nach kurzer zeit jene unschätzbare eigenschaft, die man als „sprachliches feingefühl" bezeichnet.

In der fabel *Le lion et le moucheron* finden sich folgende bildlichen redewendungen: *faire peur*, *achever un mot*, *sonner la charge*, *prendre son temps*, *la rage monte à son faîte; la fureur fatigue*, *la fureur abat*, *la fureur met sur les dents*,

sonner la victoire, annoncer la victoire, rencontrer sa fin, se soustraire au péril.

Nach art dieser probe sind alle sinnbildlichen redewendungen, deren sich ein autor überhaupt bedient, zu sammeln und so zu ordnen, dass sie schnell zu überblicken und zu rekapituliren sind. Gelegentlich der besprechung der metaphorischen übungsstücke wurde gezeigt, wie das unter zugrundelegung eines der symbole geschehen kann. Im laufe der zeit wird der schüler somit eine art systematisches schatzkästlein der bildlichen redeweise der von ihm gelesenen schriftsteller besitzen. Je mehr er liest, desto reicher und wertvoller wird sein schatz. Und aus diesem reinen, gesunden quell kann er nach herzenslust schöpfen und seinen vorstellungskreis erweitern, seinen litterarischen geschmack veredeln.

An das studium und zusammenstellen der bildlichen sprache reiht sich das aufsuchen der relativen zwischenphrasen. In unserer fabel finden wir folgende, die wir zum teil schon unter den metaphern kennen lernten: *penser que, faire peur, soucier, être puissant, mener à sa fantaisie, se mettre au large, prendre son temps, dans l'abord, c'est l'ouvrage de, triompher, se trouver à son faîte monté, rien de voir que, faire son devoir de, n'en pouvoir mais, être sur les dents, se retirer avec gloire, sonner la victoire* und die beiden sprüchwörter *Entre nos ennemis, les plus à craindre sont souvent les petits* und *Aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire.*

Diese sammlung hat als solche gar keinen wert; sie besteht aus gedankenbruchstücken, die den geist des lernenden nur dann befruchten können, wenn sie mit anderem sprachstoff verbunden werden. Dies geschieht unter anlehnung an die im unterricht zu verwendenden sog. klassenphrasen, ermunterungen, aufforderungen, berichtigungen, bestätigungen, lob u. dgl. Um die obigen ausdrücke zu befestigen, werden sie also mit dem gerade zu verarbeitenden lesestoff in passende verbindung gebracht. Es werden sich alsdann im laufe der verarbeitung konkrete wendungen, wie die nachstehenden, ergeben:

Faites attention! Ne PENSEZ PAS QUE > *vous puissiez apprendre quelque chose sans cela!*

Donnez-vous de la peine! PENSEZ-VOUS QUE > *l'on puisse apprendre une langue sans cela?*

Continuez, et que rien ne vous FASSÉ PEUR*!*
Continuez! La construction d'une phrase ne doit pas vous FAIRE PEUR.
Très bien! On voit que vous n'avez pas PEUR.
Courage! Si vous faites une faute, que cela ne vous SOUCIE *pas.*
*Bravo! Pour bâtir une phrase nul n'*EST *plus* PUISSANT *que vous.*
Parfait! Votre mémoire devient de jour en jour plus PUISSANTE.
Très bien! Vous MENEZ *la langue* A VOTRE FANTAISIE.
Lentement! METTEZ-VOUS, *comme on dit,* AU LARGE*!*
Lentement! PRENEZ VOTRE TEMPS!
Continuez, et DANS L'ABORD *représentez-vous bien le fait!*
Bien dit! C'EST LA L'OUVRAGE *d'un bon élève.*
Courage! Vous TRIOMPHEREZ*!*
Splendide! Je TRIOMPHE > *de vous voir si bien marcher.*
Bravo! Votre facilité de parler SE TROUVE A SON FAITE MONTÉE.
Très bien! JE RIS DE VOIR *qu'* > *il n'est plus de difficulté pour vous.*
Attention! FAITES VOTRE DEVOIR > *de bien prononcer.*
*Parlez hardiment! Qui fait une faute, souvent n'*EN PEUT MAIS.
Courage! Montrez que > *vous n'*ETES *pas encore* SUR LES DENTS.
Très bien! VOUS VOUS RETIREZ AVEC GLOIRE *du combat.*
Parfait! Vous pouvez, je crois, SONNER LA VICTOIRE.
Attention! Prenez garde aux moindres mots: Entre nos ennemis les plus à craindre sont souvent les petits!
Attention! Notez bien ce dicton: Aux grands périls tel a pu se soustraire qui périt pour la moindre affaire!

Wie die einübung dieser wendungen mit dem studium der serienstücke zu verbinden ist, wurde früher gezeigt. In derselben bequemen art lassen sich diese phrasen nach vorstehendem vorbilde auch auf die litterarischen serienstücke, in welche man bekanntlich jede freie poetische oder andere litterarische schöpfung zerlegen kann, anwenden.

(Fortsetzung folgt.)

Quedlinburg. R. KRON.

ENGLAND UM DIE MITTE DES 18. JAHRHUNDERTS.
(Ein beitrag zur kulturgeschichte.)

VORWORT.

In dem folgenden aufsatze beschäftige ich mich mit einem gebiete, welches von den jüngern unserer wissenschaft noch wenig bebaut ist.[1] Ich betrachte darin eine reihe hervorragender werke der litteratur nicht vom ästhetischen und auch nicht vom litterarhistorischen standpunkte, sondern insofern als sie dokumente der denk- und lebensweise, der kultur und sitten ihrer zeit sind. Es liegt dieser kleinen arbeit die auffassung der englischen philologie als der erkenntnis des *gesamten* geistigen lebens des englischen volkes zu grunde, eine auffassung, die m. e. allein ein wirkliches verständnis auch der litteratur ermöglicht. Ich hoffe auf diese weise die kenntnis der *realien*, d. h. der realen verhältnisse, unter denen die engländer um die mitte des vorigen jahrhunderts lebten, zu fördern und dadurch auch zum verständnis der litteratur jener zeit beizutragen.

Denn gerade diese litteratur ist, wie kaum eine andere, ein spiegel der wirklichkeit, eine darstellung von stimmungen und zuständen. Auf die philosophisch-didaktisch-satirische richtung der poesie unter der königin Anna, die von Pope, Swift, Addison. Steele, Defoe u. a. vertreten wird, folgt die realistische schule eines Fielding, Smollett, Goldsmith und Johnson, die in das volle menschenleben kühn hineingreift und sittenbilder von grosser lebendigkeit, mannigfaltigkeit und kraft entwirft.

[1] Eben erscheint eine ähnliche, aber anders angelegte arbeit: *Methodism in the light of the English literature of the last century* by Dr. J. Albert Swallow. 1895. (*Münchener beiträge,* IX. heft.)

Diese schriftsteller sind die hauptquellen für die folgende skizze.[1] Ich erhebe keinen anspruch auf vollständigkeit; jedoch habe ich die angeführten werke durchaus erschöpfend benutzt und bin überzeugt, dass eine auf umfassenderer grundlage vorgenommene untersuchung kein anderes, wenn auch vielleicht manchmal ein vollständigeres bild ergeben würde.

EINLEITUNG.

Politische lage Englands um das jahr 1750.

Es ist zunächst nötig, uns in den politischen verhältnissen jener zeit ein wenig zu orientiren. Die revolution von 1688 war ganz und gar das werk des grossen adels gewesen, dem es teils durch staatsmännische entschlossenheit und umsicht, teils durch die unglaubliche kurzsichtigkeit und hartnäckigkeit Jakobs II. gelungen war, Wilhelm III. als ersten wahrhaft konstitutionellen könig auf den thron zu setzen. Aber lange dauerte es noch, ehe die verhältnisse zu einer gewissen sicherheit und festigkeit gelangten. Unter der nachfolgerin Wilhelms, der königin Anna, war eine wiedereinsetzung der Stuarts sehr wahrscheinlich. Die königin selbst war ihrem bruder geneigt; die bedeutendsten staatsmänner und feldherrn, unter anderen Marlborough und Bolingbroke, unterhandelten im geheimen mit dem prätendenten,

---

[1] Die hauptquellen sind:

Fielding, *Joseph Andrews*, 1742. (*An.*) — *Tom Jones*, 1749. (*J.*) — *Amelia*, 1751. (*A.*)

Smollett, *Roderick Random*, 1746. (*R.*) — *Peregrine Pickle*, 1751. (*P.*) — *Count Ferdinand Fathom*, 1753. (*F.*) — *Sir Launcelot Greaves*, 1762. (*G.*) — *Humphrey Clinker*, 1771. (*C.*)

Goldsmith, *Citizen of the World*, 1760. (G. *C.*) — *Vicar of Wakefield*, 1766. (G. *V.*) — etc., alle werke dieses schriftstellers.

Johnson, *Rambler* (J. *R.*) — *Idler* (J. *I.*).

Boswells *Life of Johnson* ed. Malone. London, Routledge. 4 vols. 1851. (B. *J.*)

Ausserdem habe ich benutzt die briefe und memoiren von Horace Walpole (W.), ferner eine reihe von biographien, besonders: Forster, *Life and Times of Oliver Goldsmith* (F. *G.*) und die sammlung *English Men of Letters* (*E. M.*); endlich geschichtliche werke, besonders: Lecky, *History of England in the XVIIIth Century*, London 1878 ff.; ausserdem Gneists werke über die englische verfassung und verwaltung, Adam Smith, *Wealth of Nations*, sowie monographien und zeitschriften.

der grössere teil des kleinen landadels und der niederen geistlichkeit stand auf seiner seite.[1] Hätte er dem katholizismus entsagt, wie könig Heinrich IV. einst Paris für eine messe eingetauscht hatte, oder auch vielleicht seine religion nur verheimlicht, so wäre er gewiss unter dem beifalle des volkes auf den thron zurückgekehrt. Aber wiederum bewirkte die Stuartsche hartnäckigkeit und die tüchtigkeit der whig-staatsmänner den unblutigen übergang der krone auf das haus Hannover. Ein aufstand im jahre 1715 scheiterte jämmerlich, und von diesem jahre an beginnt die lange friedliche herrschaft der whig-aristokratie. Unter Georg I. und Georg II., zwei höchst unbedeutenden männern, war die monarchie fast machtlos. Das recht des veto, welches die krone besass, erlosch, und das parlament herrschte unumschränkt. Unter dem ministerium Walpole (1721—42) festigten sich die verhältnisse im innern, so dass auch der letzte versuch der Stuarts unter dem zweiten prätendenten Charles Edward (1745), die krone mit gewalt zu erkämpfen, misslang. Um die mitte des jahrhunderts, im anfange des grossen krieges, der England zur ersten kolonial- und seemacht der welt machte, war die *parlamentarische aristokratie* dort herrschend und drückte allen sozialen verhältnissen ihren stempel auf.

KAP. I.
DAS ÖFFENTLICHE LEBEN.

§ 1. Bestechlichkeit des parlaments.

Niemals hat wohl in einem staate die moral des öffentlichen lebens einen so niedrigen stand eingenommen, als unter dem ministerium Walpoles und seinen nachfolgern. Die schriftsteller jener zeit klagen alle darüber, dass ohne eine bestechung, sei es durch geld oder unwürdige schmeichelei, nichts zu erreichen sei. „Es ist nichts mit einem parlamentsmitgliede ohne eine bestechung zu machen,“[2] sagt Smollett. Und derselbe schriftsteller verspottet die sitte, *levers* abzuhalten, wie sie von allen,

---

[1] Lecky I *p.* 137 ff.

[2] *R.* XIV: *There was nothing to be done with a m—b—r of p—m—t without a bribe.*

vom minister herab bis zum einfachen landjunker geübt wurde.[1] Als Roderick Random nach London kommt, um dort sein glück zu versuchen, macht er zunächst herrn Cringer seine aufwartung. Er muss zu diesem zwecke früh aufstehen, weil herr Cringer seinen anhängern bei licht audienz erteilt, da er selbst dem empfang bei lord Terrier bei tagesanbruch beizuwohnen hat, der seinerseits wieder dem minister zwischen 8 und 9 seine aufwartung macht. Natürlich muss er, um zugelassen zu werden, erst den portier bestechen, denn wie der herr so der diener.[2] Ebenso geht es ihm, als er sich um die stelle eines schiffsunterarztes bewirbt. Auch hier ist nichts zu machen, bis er dem sekretär eine kleine summe gegeben hat, worauf er sofort eine stelle erhält, obgleich man ihm noch an demselben tage gesagt hatte, es gäbe keine vakanz.[3] Die bestechung, lässt Fielding einen lord sagen, ist bei dem durchaus verderbten charakter der nation etwas ganz notwendiges. Es ist unmöglich, solch ein volk nach den grundsätzen der moral und ehrlichkeit zu regiren.[4]

Dies war in der that die ansicht der leitenden staatsmänner. Die ganze regirung war ein grosses bestechungs- und raubsystem, nach dem die herrschende partei die besten stellen, pensionen und sinekuren unter ihre anhänger verteilte. Der jedesmalige premierminister war, wie Horace Walpole sich einmal ausdrückt, „der generalpächter der käuflichkeit der parlamentsmitglieder“.[5] Unter Walpole, der in dieser beziehung nicht schlimmer war als seine vorgänger und nachfolger, wurden in zehn jahren 1 435 000 *l.* aus dem geheimfonds ausgegeben; die parlamentsmitglieder erhielten oft am ende einer session 500—1000 *l.* für ihre dienste. In dem ersten parlamente unter Georg I. hatten

---

[1] Walpole rühmt sich, dass er ausser bei seines vaters *lever* nur einmal auf dem des herzogs von Newcastle gewesen sei. *Letters* I *p.* LXXXIII. Nach der anzahl von leuten, die auf einem solchen empfang erschienen, bemass sich der einfluss des betreffenden grossen. In *Humphrey Clinker* (brief vom 5./6.) wird ein empfang bei dem herzog von Newcastle beschrieben, der damals (1771) gestürzt war, aber doch noch den schein von macht zu bewahren suchte.

[2] *R.* XIV; *cf.* LI. Vgl. auch *P.* XC, XCII *etc.*

[3] *R.* XV, XVI, XVIII.

[4] *A.* XI, 2.

[5] W. *L.* 1/3 1754; II *p.* 373.

von 550 abgeordneten 271; in dem ersten unter Georg II. 257 pensionen, stellen und sinekuren inne.[1] Als Walpoles sturz bevorstand, kauften die neuen führer schon die stimmen mit der anwartschaft auf stellen.[2] Im jahre 1762 gestand der sekretär des schatzamts, dass für eine einzige abstimmung 25 000 *l.*, 200 *l.* für je einen abgeordneten, bezahlt worden seien.[3] Wenn natürlich solche empfänger von anweisungen auf das schatzamt oder *placemen* gegen die regirung stimmten, so nahm ihnen dieselbe unerbittlich ihre stellen.[4]

Dann und wann wurde von leuten, die die regirung ärgern wollten oder vielleicht auch skrupel hatten, ein gesetzentwurf eingebracht, die zahl der beamten und „pensionäre“ im unterhause gesetzlich zu beschränken. Solche *place-bills* und *pension-bills* liess man gewöhnlich im unterhause anstandshalber annehmen, um sie dann im oberhause scheitern zu lassen.[5]

§ 2. *Die parlamentswahlen.*

Wahre orgien der gröbsten beeinflussungen und bestechungen jeder denkbaren art waren aber die seit 1716 alle 7 jahre wiederkehrenden parlamentswahlen.[6] Es ist hier nicht der ort, auf

---

[1] Lecky I, 435 ff. Walpole selbst verlieh seinen kindern stellen, was sein sohn Horace ganz in der ordnung findet. Er hatte unter anderen eine stelle als *Usher of the Exchequer,* die 4200 *l.* jährlich einbrachte und ihm die pflicht auferlegte, die thür der schatzkammer zu schliessen und tinte, papier, federn, wachs, sand, federmesser, scheren, pergament etc. zu liefern! Vgl. W. *L.* I, *p.* LXXIX ff.

[2] W. *L.*: *they buy votes with reversions of places on the change of the ministry.* I, *p.* 188. Brief vom 23./1. 1742.

[3] W. *Memoirs of George III.* I, 199.

[4] *Cf.* W. *L.* III, *p.* 228 ff. Der Hon. Hugh Conway beklagt sich sehr, alle seine stellen verloren zu haben, weil er einmal gegen die regirung gestimmt hat. (23./4. 1764 *etc.*) Vgl. W. *Memoirs of George III.* I, *p.* 233.

[5] W. *L.* I. *p.* 118: *This* [*the Place-Bill*] *was not opposed, because, out of decency, it is generally suffered to pass the Commons, and is thrown out by the Lords.* Vgl. auch d. 8./4. 1842 (*p.* 154): *The Place-Bill has meet with the same fate from the Lords as the Pension-Bill and the Triennial Act.*

[6] Nach der rebellion von 1715 brachten die Whigs aus furcht vor einer allgemeinen wahl den *Septennial Act* ein, der die dauer des parlaments von 3 auf 7 jahre verlängerte. Lecky I, *p.* 216.

die zusammensetzung des englischen unterhauses zu jener zeit näher einzugehn. Es mag genügen zu erwähnen, dass dasselbe keineswegs eine volksvertretung im heutigen sinne auch nur im allerbeschränktesten masse war, sondern weiter nichts als eine vertretung des einflusses der krone, der grossen grundherrn, einer reihe von korporationen und zum grossen teil längst gegenstandslos gewordener überkommener rechte und privilegien. In manchen wahlbezirken wurde daher der kandidat einfach ernannt, und fand überhaupt keine wahl statt.[1] Wo dies jedoch der fall war, ging man in der rücksichtslosesten und schamlosesten weise vor, denn jeder, der die mittel dazu besass, strebte natürlich danach, parlamentsmitglied zu werden, weil diese ehre zugang zu den höchsten und einträglichsten stellen verschaffte. Dem chinesischen weltbürger, dessen eindrücke Goldsmith in dem *Citizen of the World* beschreibt, kommen die parlamentswahlen wie ein grosses fest vor, auf dem eine unmasse kühe, schweine, gänse, truthähne u. s. w. für das wohl ihres landes sterben, und bei dem die verdienste des kandidaten von den wählern nach der anzahl und dem werte der festmahle, die er gibt, gemessen werden. Er wundert sich nur darüber, dass die leute bei diesen festlichkeiten ihre gute laune verlieren und, wenn sie vorher so zahm waren wie kaninchen, nach einem wahlessen so gefährlich werden wie eine geladene kanone, und glaubt, dass der grund des streites eine uneinigkeit ist zwischen den anhängern des ausländischen branntweins und des einheimischen wachholderschnapses.[2] Smollett beschreibt mehrere solcher wahlen ausführlich. Dieselben dauerten gewöhnlich 40 tage, und während dieser zeit wurden die wähler auf jede weise bearbeitet. Sie lebten auf kosten des kandidaten, erhielten auch geschenke oder darlehen von ihm; ihren frauen und töchtern wurde der hof gemacht; pöbelhaufen wurden gemietet, die sich zum allgemeinen besten gegenseitig die köpfe einschlugen; aufzüge zu fuss und zu pferde fanden statt, denen

[1] Bei Smollett, *G.* III: *The borough had been for many years a bone of contention between the families of Greaves and Darnel, and at length the difference was compromised by the interposition of friends on condition that Sir Everard and Squire Darnel should alternately represent the place in parliament.*

[2] G. *C.* CXI.

fahnen mit den inschriften der partei voranzogen und die vom pöbel je nachdem mit hochrufen oder mit steinen, schmutz und toten katzen begrüsst wurden — kurz, es war ein wüstes treiben.[1] Die kandidaten selbst, oft rohe landjunker oder reichgewordene indische nabobs, hielten reden, die nichts als einige schlagwörter und schimpfereien enthielten, und schliesslich entschied meistens die grösse der aufgewandten geldsumme über den erfolg.[2]

Die stimmen wurden offen feilgeboten.[3] Ja, oft wurde direkt die parlamentarische vertretung von wahlbezirken verkauft.[4]

Neben diesem offenen verkauf fand natürlich unter den besseren ständen ein ausgedehnter geheimer wahlschacher statt. Der ehrliche pfarrer Adams in Fieldings ***Joseph Andrews***, der grossen einfluss bei seiner gemeinde hat, verliert seine stelle, weil er nicht einen kandidaten des hofes unterstützen will.[5] Pfarrer Thwackum in ***Tom Jones*** ist weniger gewissenhaft, denn er verdankt seine stelle bei squire Allworthy der empfehlung eines parlamentsmitgliedes, in dessen bezirk seine familie den grössten einfluss hat.[6] Für den hauptmann Booth bittet dr. Harrison einen lord sich zu verwenden, damit derselbe eine offiziersstelle erlange. Dieser aber verlangt als gegenleistung von dem würdigen geistlichen seine stimme bei den parlamentswahlen, und so zerschlägt sich die sache.[7] Und dieses system

---

[1] Vgl. Smollett, *Gr.* III u. IX. Ganz ähnlich beschreibt Horace Walpole (*L.* 25./3. 1761 III, *p.* 391) seine parlamentskandidatur zu Lynn: ***Think of me as the subject of a mob, who was scarce ever before in a mob, addressing them in the town-hall, riding at the head of two thousand people through such a town as Lynn, dining with above two hundred of them, amid bumpers, huzzas, songs and tobacco and finishing with country dancing at a ball and sixpenny whisk ......***

[2] Vgl. bei Smollett, *P.* LXXXII.

[3] ***The market for votes ran so high that Pickle's ready money was exhausted before the day of election.*** *P.* LXXXIX.

[4] W. *L.* III 3./3. 1761: ***The borough of Sudbury has gone so far as to advertize for a chapman.*** W., *Memoirs of George III.* III, 153 ff. Im jahre 1768 bot Oxford seinen parlamentssitz für 7500 *l.* an, die an den magistrat gezahlt werden sollten. Ds. d./157: ***Boroughs had been publicly advertized for sale in the newspapers and there was a set of attorneys who rove through the country and negotiated seats in the most indecent manner.***

[5] *An.* II, 8.

[6] *J.* III, 5.

[7] *A.* XI, 2.

herrschte vom parlamente herab bis zur kleinsten kirchspielvertretung.[1]

Bestätigt werden die schilderungen der dichter durch das zeugnis von männern wie Horace Walpole. In einem briefe schreibt er: „Heute beginnen viele wahlen. Die geldsummen, die in diesem monate ausgegeben werden, würden jemandem nur einen sehr schwachen begriff von der armut dieses zu grunde gerichteten landes geben.“[2] Manchmal wurden in der that ungeheure summen für die ehre, parlamentsmitglied zu werden, ausgegeben, und kostspielig war dieselbe immer.[3] Wie dies geld verwandt wurde, das zeigt der zahlen- und aktenmässig belegte bericht von den wahlausgaben eines durchgefallenen kandidaten bei einer nachwahl im wahlbezirke Barnstaple (Devonshire) im jahre 1747,[4] ein dokument von köstlicher realistik. Dieser wahlbezirk zählte 323 wähler (*freemen*), leute in den verschiedensten stellungen vom lord herab bis zum einfachen matrosen und armenhäusler. Die agitation kostete lord Clinton, den stiefvater des einen kandidaten, 3—4000 *l*. Als hierauf der erfolg noch zweifelhaft erschien, trat dieser freiwillig zurück. Unter den ausgaben nehmen nicht, wie das heute der fall ist, saalmieten, drucksachen u. s. w. die erste stelle ein, sondern sie bestehen fast ganz aus wirtshausrechnungen, geschenken an geld, kleidern u. s. w., und es fehlt auch nicht eine lange ärzterechnung für quetschungen, verrenkungen und beinbrüche, die sich die wähler von Barnstaple in der ausübung ihrer verfassungsmässigen rechte

---

[1] Fielding macht das folgendermassen lächerlich: *He had not interest enough to get him into a charity-school, because a cousin of his father's landlord did not vote on the right side for a church-warden in a borough-town.*

[2] W. *L.* 26./6. 1747 II, *p.* 88.

[3] W. *L.* 32./4. 1742 I, *p.* 157: *Sir John Random ... swore before them that at the late election at Waflingford, he spent two thousand pounds ...* Ds. 31./1. 1750 II, 191: *The Westminster election is still hanging in scrutiny. The Duke of Bedford paid the election which he owns to have cost* SEVEN THOUSAND *pounds; and Lord Gower pays the scrutiny which will be at least as much.* Ds. 5./6. 1754 II, 390. Es ist die rede von der *Appleby election.* Es heisst da: *A knowing lawyer said to-day that with purchasing tenures, votes and carrying on the election and petitions* FIFTY-FIVE THOUSAND POUNDS *will not pay the whole expense.*

[4] Vgl. *Nineteenth Century* 1889, *p.* 922 ff.

zugezogen hatten. Ähnlich ging es wohl überall zu. „Im allgemeinen," so schreibt Horace Walpole in demselben jahre,[1] „ist es ganz wie gewöhnlich — die sitze werden im einzelnen verkauft, die später wieder von den vertretern verkauft werden ..... kurz, ganz England ist unter einem oder anderem namen jetzt zu kaufen oder zu verkaufen."

Dass solche zustände bei patriotischen und rechtlichen männern grossen unwillen erregten. ist natürlich. Der biedere lieutenant Lismahago in Smolletts *Humphrey Clinker* nennt „die gewohnheit, wahlflecken zu kaufen und um stimmen zu werben, ein eingestandenes system der käuflichkeit, das auf den trümmern der prinzipien, der rechtlichkeit, des glaubens und der guten sitte errichtet sei und gewählte wie wähler, kurz das ganze volk, erniedrige und verderbe."[2] Und squire Bramble kennt nichts unwürdigeres als die bewerbung um einen parlamentssitz, wobei der kandidat selbst seine gegner um ihre stimme bitten muss, um nur nicht als stolz zu erscheinen.[3]

Im parlament selbst wurde verschiedene male die hand an diese wunde gelegt. Im jahre 1754 stellte ein abgeordneter den antrag, den eid gegen bestechung abzuschaffen, um die vielen meineide zu verhindern, aber man lehnte ihn ab.[4] Im jahre 1768 wurde ein anderer antrag auf verschärfung des eides und entziehung des wahlrechts, falls jemand der bestechung schuldig wäre, ebenfalls verworfen, weil man fürchtete, dadurch nur die zahl der meineide zu vermehren.[5] In der that war hier mit kleinen mitteln nichts anzufangen. Eine änderung konnte nur erfolgen durch eine reform der gesamten parlamentswahlen und eine allgemeine hebung des tones des öffentlichen lebens.

§ 3. *Der parteigeist.*

Wo die politik in frage kam, waren nämlich damals die rechtlichen anschauungen sehr lax. „Der parteigeist," klagt Bramble,[6] „ist zu einer art wahnsinn geworden, wie er früher

---

[1] W. *L.* 8./6. 1747 II, *p.* 88.
[2] *C.* 15./7.
[3] Ds. 19./5.
[4] Walpole, *Memoirs of George II., vol.* I, 369.
[5] Ds., *M. of G. III., vol.* III, 153 ff.
[6] *C.*, brief vom 4./6.

unbekannt war, oder ist vielmehr zu einer vollständigen vernichtung der ehrlichkeit und aufrichtigkeit ausgeartet." Nichts ist in dieser beziehung bezeichnender als die *wahlprüfungen.* Dieselben fanden einfach in der weisé statt, dass die jeweilige majorität die wahlen ihrer freunde für gültig und die ihrer gegner für ungültig erklärte. „Heute haben sie sich mit den wahlen beschäftigt," schreibt Walpole, „indem sie unsere freunde hinaus- und ihre eigenen ohne widerstand hineinbrachten." [1] Ein anderer punkt, in dem die anschauungen von unseren heutigen abwichen, war der des briefgeheimnisses. „Das grosse vergnügen, welches ich durch Ihre briefe empfinde, wird ein wenig vermindert dadurch, dass ich beständig finde, dass dieselben geöffnet worden sind," schreibt Horace Walpole an seinen freund Sir Horace Mann,[2] ohne sich im geringsten zu wundern. Es war eben das öffnen von briefen etwas ganz gewöhnliches. Auch über die presse wird viel geklagt. „Die zeitungen," lässt Smollett den biederen Bramble sagen, „sind die schändlichen hülfsmittel der grausamsten und hinterlistigsten verleumdung geworden." [3] Einen solchen grundsatzlosen parteischreiber führt uns derselbe dichter in herrn Ferret vor, der, nachdem er mit der regirung in konflikt geraten ist, als quacksalber das land durchzieht.[4] Pressverfolgungen fanden sehr häufig statt, aber dieselben dienten nur zur reklame für die zeitungen, wie dies der berühmte prozess des John Wilkes zeigte. Wurde jemand gar für ein politisches pamphlet zum schandpfahl verurteilt, so war, wie Smollett sagt, sein glück gemacht.[5]

§ 4. Öffentlichkeit der verhandlungen.

Die stellung des parlaments zum volke in jener zeit wird durch nichts besser bezeichnet als durch sein verhalten gegen-

[1] W. *L.* 25./2. 1742 I, 134. Vgl. auch ds. *p.* 102; 117; II, 407 *etc.*

[2] W. *L.* I, 155 (15./4. 1742).

[3] *C.*, brief vom 2./6.

[4] *Gr.* I u. X.

[5] *C.* 5./6. *Dick .... is lately emerged from the Fleet by means of a pamphlet which he wrote and published against the government with some success. ... If he can hold out till the meeting of parliament and be prepared for another charge, in all probability Dick will mount the pillory or obtain a pension, in either of which events his fortune is made.* Vgl. auch die vorrede und ds. brief vom 2./6.

über der öffentlichkeit. Eine parlamentarische berichterstattung war untersagt; auch die abstimmungen wurden geheim gehalten. Dennoch war das interesse an den verhandlungen so gross, dass unternehmende buchhändler nach flüchtigen notizen berichte abfassten, die dann von einem schriftsteller bearbeitet und erweitert wurden. Solch ein buchhändler war unter anderen Cave, für den von 1740—43 Johnson die parlamentsverhandlungen schrieb. Er erzählte später Boswell, dass er oft nur die namen der sprecher und ihren anteil an der debatte gekannt habe. Da Cave schon verschiedene male wegen verletzung des privilegs verfolgt worden war, so wurden dieselben unter dem titel *Debatten im senate von Gross-Lilliput* veröffentlicht, manchmal mit fingirter bezeichnung der sprecher, manchmal mit anagrammen aus ihren namen, die leicht erraten werden konnten.[1] Als Johnson fand, dass sie für echt gehalten wurden, gab er es auf, „denn er wollte nicht zur verbreitung einer täuschung beitragen.“ Ja kurze zeit vor seinem tode bereute er es noch, der verfasser von erdichtungen gewesen zu sein, die als wahrheit galten.[2] Andere waren wohl weniger gewissenhaft. So erzählt Fielding von einem schriftsteller, der in der gefangenschaft parlamentsreden für zeitungen aus eigener phantasie niederschrieb.[3] Jahrelang tobte der kampf um das recht, die verhandlungen zu veröffentlichen; dutzende von buchhändlern wurden vorgeladen und mussten abbitte vor dem parlamente leisten: endlich wurde durch den Wilkes-skandal und die *Junius*-briefe die sache für die öffentlichkeit entschieden. Doch erst mehr als ein halbes jahrhundert später, im jahre 1836, wurde eine offizielle abstimmungsliste veröffentlicht.

§ 5. *Stolz auf die freiheit.*

So sah also jene freiheit, die von Montesquieu und Voltaire der welt als muster vorgehalten wurde, in der nähe aus. Dennoch waren die engländer stolz darauf und blickten mit ver-

[1] Boswells *Johnson* I, 57.

[2] Ds. *p.* 76/77.

[3] *A.* VIII, 2. Ds. 5: *Some of them, and I believe, I may without vanity say the best are all the productions of my own pen; but I believe, I shall leave it off soon, unless a sheet of speech will fetch more than it does at present.*

achtung auf alle anderen nationen herab.[1] Goldsmith belächelt diesen stolz mit unübertrefflichem humor in seinem *Weltbürger*. Ein schuldner, der durch das gitter seines gefängnisses spricht, ein lastträger, der stehen geblieben ist, um etwas auszuruhen, und ein soldat unterhalten sich und zwar über eine drohende invasion von seiten Frankreichs. „Meine grösste sorge," ruft der gefangene aus, „ist um unsere freiheit; wenn die franzosen siegen sollten, was würde da aus der englischen freiheit werden? Meine lieben freunde, die freiheit ist das vorrecht der engländer; wir müssen sie mit gefahr unseres lebens bewahren; die franzosen sollen sie uns nie rauben; es ist nicht zu erwarten, dass menschen, die selbst sklaven sind, unsere freiheit bewahren würden, wenn sie siegen sollten." Der lastträger nennt sie alle sklaven, die nur fähig sind, lasten zu tragen, und der soldat bekräftigt mit einem fluche seine befürchtung für die religion, wenn die franzosen kommen sollten.[2] Doch auch in ernsthafter weise vergleichen die schriftsteller selbstbewusst die englischen zustände mit den französischen. Goldsmith rühmt die unparteilichkeit der rechtspflege, die sich z. b. darin zeige, dass ein vornehmer edelmann in England wegen des mordes eines dieners enthauptet worden sei, während in Frankreich ein prinz ungestraft schon mehrere personen aus blossem übermute getötet hätte.[3] Er sieht die vortrefflichkeit der englischen verfassung in der mischung von volkstümlichen und monarchischen elementen.[4] Auch Smollett stellt die englische freiheit in gegensatz zu der sklavischen gesinnung der franzosen, die armut,

---

[1] *When an Englishman happens to quarrel with a stranger, the first term of reproach he uses is the name of his antagonist's country characterized by some opprobrious epithet, such as a chattering Frenchman, an Italian ape, a German hog and a beastly Dutchman; nay their natural prepossession is maintained even against those people with whom they are united under the same laws and government; for nothing is more common than to hear them exclaim against their fellow-subjects in the expressions of a beggarly Scot and an impudent Irish bogtrotter.* *F.* XXXI.

[2] G. *C.* LIV.

[3] G. *C.* XXXVII. Die anspielung bei Goldsmith bezieht sich auf die verurteilung und hinrichtung von lord Ferrers. Vgl. W., *Letters* 3./2. und 6./5. 1760; III, *p.* 287 u. 303.

[4] Ds. XLIX.

[5] *R.* XLIII.

unterdrückung, hunger, krankheit, verstümmelung und sicheren tod ertrügen, nur um den lasterhaften ehrgeiz eines fürsten zu befriedigen, der ihre leiden nicht achte und nicht einmal ihre namen kenne.

Ähnlich sprechen sich fast alle schriftsteller aus, die Frankreich besuchen.[1] Und in der that, so wenig auch das öffentliche leben in England den idealen vorstellnngen entsprach, die man sich auf dem festlande davon machte, so sehr auch die freiheit nicht bloss für den schuldgefangenen, lastträger und soldaten, sondern für den grössten teil des volkes ebenso eine illusion war, als die *gloire* für den halbverhungerten soldaten Ludwigs XIV., so enthielten doch die zustände die keime der besserung in sich, und es bedurfte nicht eines bruchs mit der vergangenheit, einer vollständigen umwälzung, sondern nur einer vernünftigen allmählichen entwicklung, um die herrschenden missstände zu beseitigen.

---

[1] Vgl. auch B. *J.* II, *Ch.* XIII, *p.* 257. *The great in France live very magnificently, but the rest very miserably. There is no happy middle state as in England etc.*

(Fortsetzung folgt.)

Offenbach a. M. DR. PH. ARONSTEIN.

BERICHTE.

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE.

(Fin.)

L'*enseignement moderne,* tel qu'on le trouve aujourd'hui dans les lycées et collèges, est une création toute récente. Tandis que la voie de l'enseignement classique est tracée depuis longtemps et n'a subi que quelques modifications, l'orientation, les méthodes, les programmes, le nom même de l'enseignement moderne datent seulement de 1891. — Toutefois cette dualité existe depuis 30 ans déjà dans l'enseignement secondaire, où l'on distinguait autrefois, à côté de l'enseignement *classique,* l'enseignement *spécial.* La création de l'enseignement spécial, moins complet que l'autre, sans grec ni latin, remonte à l'année 1865: il se donnait dans les classes appelées: classe préparatoire, 1ère année de l'enseignement spécial, 2e année, 3e année. Mais le succès en était le plus souvent médiocre. Les élèves de l'enseignement spécial étaient traités d'„*épiciers*“; les élèves d'élite et même beaucoup d'autres se gardaient bien d'aller en „spécial“. — Cependant, malgré le dédain presque général, l'enseignement spécial qui répondait à un véritable besoin devint de plus en plus complet, de plus en plus analogue à l'enseignement sesondaire proprement dit. On ajoute plusieurs classes; les „épiciers“ peuvent devenir *bachelies ès arts.* Un ministre propose le nom d'*enseignement classique français,* qui, du reste n'est pas accepté. Enfin en 1891, l'enseignement spécial, entièrement refondu, devient l'enseignement secondaire *moderne.*

Les *professeurs de l'enseignement spécial* étaient pourvus du *Certificat d'aptitude à l'enseignement spécial.* Ils étaient moins considérés que ceux de l'enseignement classique. On institua, il y a un certain nombre d'années, une *agrégation de l'enseignement spécial* pour relever la position des maitres de cet enseignement et préparer l'unification du personnel de l'enseignement secondaire. Pour y arriver plus sûrement, on supprima l'École normale spéciale de Cluny, et, depuis 1894, il n'y a plus de session d'examen pour le Certificat d'aptitude à l'enseignement spécial, ni de concours pour l'agrégation du même enseignement.

Quelques élèves sortis de l'enseignement spécial devenaient *bacheliers ès sciences,* après avoir étudié pendant deux ans les sciences et le latin en

commun avec quelques élèves de l'enseignement classique. La scission entre les *élèves des lettres* et ceux *des sciences* de l'enseignement *classique* s'opérait d'ordinaire à la fin de la classe de 3e; tandis que les 1ers entraient en seconde, les autres allaient dans la classe de *mathématiques préparatoires* qui n'existe plus, puis dans celle de *mathématiques élémentaires* qui a été maintenue. Les anciens élèves de l'enseignement spécial qui suivaient les cours étaient joliment embarrassés pour faire la *version latine* exigée au baccalauréat ès sciences. — Les élèves des classes de lettres devenaient *bacheliers ès lettres* après la classe de philosophie; les autres, *bacheliers ès sciences* en sortant de la classe de mathématiques élémentaires. Mais ces dénominations de *bacheliers ès lettres, ès sciences* et *ès arts* sont destinés à disparaître de la langue française; depuis le mois de novembre dernier, ces titres ne sont plus conférés. On distinguait aussi le *baccalauréat ès sciences complet* et le *baccalauréat ès sciences restreint.* Le programme de ce dernier comprenait beaucoup d'*histoire naturelle,* mais il était sensiblement allégé quant aux mathématiques. Tous ces baccalauréats ont fait place à d'autres, qui se donnent dans des conditions un peu différentes, modifications amenées par le remaniement des programmes de l'enseignement secondaire et par la création de l'enseignement moderne.

Un coup d'œil jeté sur les *programmes* détaillés de l'enseignement secondaire *classique* du 28 janvier 1890 et sur ceux de l'enseignement secondaire *moderne,* arrêtés le 15 juin 1891, ainsi que sur quelques instructions ministérielles, donnera une idée des matières enseignées dans les lycées et collèges et de la méthode employée:

„Le meilleur fruit de l'enseignement secondaire", disait un ministre, M. Bourgeois, dans une lettre datée du 15 juillet 1890, „le meilleur fruit n'est pas tant la somme du savoir acquis que l'aptitude à en acquérir davantage, c'est-à-dire le goût de l'étude, la méthode du travail, la faculté de comprendre, de s'assimiler ou même de découvrir; pour mesurer le progrès de l'élève à la sortie du lycée, il y a moins à considérer l'espace parcouru que le mouvement qu'il a pour aller plus loin." „La chose utile, par excellence", ajoute-t-il, „c'est l'*intelligence* elle-même, puisque seule elle applique le savoir avec discernement et à propos, et seule supplée, à l'occasion, aux insuffisances inévitables de tout savoir, par une réflexion et des méthodes générales dont les ressources sont infinies." D'après un réglement, l'objet de l'enseignement secondaire est la formation de „bons esprits, munis d'une culture générale". Placé entre l'*enseignement primaire* qui va „à l'acquisition des connaissances immédiatement utiles" et l'*enseignement supérieur* „qui vise à faire des savants", l'*enseignement secondaire* occupe „une place moyenne"; il donne assurément des connaissances exactes et utiles, mais il fait prendre surtout de bonnes habitudes. Tels sont, d'après M. Bourgeois, les principes qui ont inspiré les programmes des lycées et collèges.

Pour commencer par les *langues anciennes,* que demande-t-on de l'étude du grec et du latin? Non pas, répond une instruction, de faire des „latinistes

et des hellénistes de profession", mais de „contribuer pour leur part à l'éducation générale de l'esprit". La place faite aux études gréco-latines a été singulièrement réduite il y a 15 ans; on commence le ***latin*** en 6e classique, et le ***grec*** en 5e, à partir du 1er janvier. ***L'explication*** des textes grecs et latins se fait, „non pour apprendre le grec et le latin, mais pour lire ces textes eux-mêmes, pour en comprendre l'intérêt historique, et psychologique, la beauté littéraire... Pas de minuties purement grammaticales." L'objet de l'histoire littéraire ancienne doit être „modeste": c'est de coordonner historiquement et logiquement les notions qui sont présentées aux élèves d'une manière fragmentaire à l'occasion des explications et des lectures; elle doit offrir surtout un cadre où viennent se replacer les idées et les impressions déjà suggérées. Dans les classes de ***l'enseignement moderne,*** le maitre fait une esquisse des littératures latine et grecque; on lit et analyse des traductions d'auteurs anciens. Pour connaitre Homère et Virgile, par exemple, on lit et traduit Voss.

L'étude de la ***langue maternelle,*** a-t-on répété bien des fois dans tous les pays, doit-être comme le centre de l'enseignement. Dans les écoles primaires françaises on consacre au moins dix heures par semaine à l'étude de la langue française. Les programmes des lycées de 1880 lui accordaient déjà une grande importance. Aujourd'hui on a, dans la division élémentaire 9 h. ou 9 h. ½ de français par semaine; dans l'enseignement classique, 2, 3 ou 4 h.; et dans l'enseignement moderne 4 h. ½ au minimum ou bien 6 heures. Dans les divisions de grammaire et en 3e, on étudie les difficultés de la ***grammaire,*** des notions de grammaire historique, le développement du vers français. Il ne faudrait pas croire toutefois entendre par là de longues et érudites leçons d'histoire de la langue française; un règlement dit: „Sur ce point, comme sur tant d'autres, faisons un modeste emprunt à l'enseignement supérieur; n'essayons pas de rivaliser avec lui."

Ce qui appartient plus en propre à l'enseignement secondaire, c'est la ***lecture*** et ***l'explication des textes.*** Une instruction ministérielle rappelle le mot de Montaigne: „il n'est rien si gentil que les petits enfants en France" et, afin de suivre les conseils de Montaigne pour ne point „abrutir" les enfants, elle recommande de leur faire de belles lectures et de leur mettre entre les mains des anthologies bien faites. La ***lecture*** dans les classes élémentaires doit occuper le premier rang. „Le maitre ne doit avoir de cesse qu'il n'ait formé ses élèves à bien lire"... „Au sortir de la 7e, un élève devrait toujours savoir bien lire, d'une voix claire, avec une articulation nette." „Il en sera heureux lui-même", ajoute le ministre, „il fera plaisir aux camarades qui l'entendront; la classe sera animée, intéressante." Plus loin encore il désapprouve les maitres qui, après la lecture de quelques beaux vers, dans une classe de grammaire, parlent, non pour en faire apparaitre „les beautés confusément entrevues" par les élèves, mais pour en „réclamer l'analyse grammaticale ou logique". Ces remarques doivent être faites plus tard.

Il serait fastidieux d'indiquer en détail tous les ouvrages français des programmes: on lit, explique et apprend par cœur dans l'enseignement classique quelques ouvrages des auteurs suivants (l'ordre des programmes est suivi): La Fontaine, Racine, Fénelon, Boileau, Bossuet, Voltaire, Corneille, Montesquieu, la Chanson de Roland, Villehardouin, Joinville, Froissard, Commines, Montaigne, Molière, La Bruyère, Rousseau, Pascal, Buffon, et, dans la classe de philosophie Descartes, Malebranche, Leibnitz, Condillac et Cousin; dans l'enseignement moderne, à peu près les mêmes ouvrages, et en outre quelques œuvres de St. Simon, Diderot, Michelet, Chateaubriand et d'une foule d'autres auteurs. Ces programmes sont extrêmement vastes, mais, comme une instruction le fait remarquer, les professeurs ne sont pas obligés d'„expliquer chaque année tous leurs auteurs"; de vastes programmes laissent à leur choix beaucoup „de latitude et de liberté".

Formés par la lecture et l'explication de tels ouvrages, les élèves „sont en bon chemin pour arriver à *penser juste* et à *s'exprimer clairement*: les *devoirs écrits* ne se proposent pas d'autre fin". Enfin le programme de *littérature française* comprend 15 leçons suivies données dans presque chacune des classes supérieures.

Une étude à laquelle on consacre actuellement non moins de soin est celle des *langues vivantes*. Ne pourrait-on pas dire qu'elle est comme le fondement même de l'enseignement secondaire moderne, où l'allemand joue un rôle analogue à celui du latin dans l'enseignement classique? Une instruction ministérielle de 1890 traite de la manière d'enseigner les langues vivantes. En voici un court résumé. Comme ce point nous intéresse ici tout particulièrement, il convient peut-être de s'y arrêter. „L'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire." „S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue." „Il faut se borner d'abord à la *langue usuelle*." „Celui qui ne connait que l'allemand commercial ou scientifique, ou même littéraire, ne peut pas encore dire qu'il ait réellement pénétré dans le génie du peuple allemand; ce n'est que le parler populaire ... qui ouvre tous les trésors de la pensée intime d'une nation." Mais comment enseigner cette langue usuelle? „Le commencement de la méthode", lit-on, „c'est de comprendre la nécessité d'une méthode." Les professeurs de langues vivantes, souvent sans expérience pédagogique, ont commis bien des erreurs; déroutés par les listes d'auteurs qu'on leur proposait ou par le conseil de faire seulement „converser leurs élèves" comme pourraient le faire, ajoute le texte, „de simples bourgeois de Munich", ils finirent par enseigner l'allemand et l'anglais de la même façon que leurs collègues des classes latines. Cette assimilation des langues vivantes aux langues mortes conduit à faire de la lecture des auteurs „une sorte de version orale, commençant par le mot-à-mot et finissant par le bon français". Mais ce n'est pas pour apprendre sa propre langue qu'on étudie une langue étrangère moderne. Il faut isoler la langue qu'on étudie. „Une langue s'apprend par elle-même et c'est dans

la langue prise en elle-même qu'il faut chercher les règles de la méthode." „Cette méthode peut varier dans ses détails, mais il est une partie essentielle inscrite en tête des programmes: „la ***prononciation*** et ***l'accentuation***". Le petit enfant, pour apprendre une langue étrangère, l'élève doit répéter cet exercise, „changer les habitudes de sa voix", se livrer à cette „gymnastique des organes", et cela dès les premières leçons. C'est quand l'élève n'a pas encore vu un seul mot écrit qu'il est le mieux en état d'acquérir une bonne prononciation. „Que le mot parlé, du moins au commencement, précède toujours le mot écrit!" Dans les mots de plusieurs syllabes, le maître indique la syllabe accentuée. C'est là quelquechose de tout à fait nouveau pour les Français: rien de pareil dans leur langue! Tout le monde sait qu'un mot allemand mal accentué a un son bizarre qui le rend parfois inintelligible. Négligée, l'accentuation des mots étrangers devient une difficulté souvent insurmontable, et nous autres Français ne connaissons que trop la peine que nous avons à comprendre les Allemands, quand le maitre français nous a laissés dire à l'école, au lieu de ***aber, mutter, essen, anlage*** ... ***abèr, essēn, ānlagé.*** „Comme le mot parlé doit précéder le mot écrit, le professeur ne pensera pas à figurer la prononciation étrangère avec des lettres françaises": c'est de la bouche du maître qu'il doit recevoir les sons de la langue étrangère. „Au reste l'exercice de prononciation doit faire partie de tous les exercices; toute phrase d'une langue étrangère doit sonner à ses oreilles." „Un mot mal prononcé", dit le texte, „passe, fuit, s'échappe, et on ne le regrette pas. C'est un hôte gênant, qu'on a reçu un instant chez soi, mais avec lequel on ne s'entendait pas, un véritable étranger dont on se défait au plus vite et qu'on oublie l'instant d'après. Au contraire, un mot bien prononcé vous appartient; on le garde volontiers, parce qu'on peut compter sur lui. Il se loge dans l'esprit: il y reste. Et ce qu'il y a de plus heureux, c'est qu'il n'est pas seul; il a derrière lui tout un cortège de mots pareils qui ne demandent qu'à le suivre parce qu'ils sonnent comme lui." On commence par apprendre quelques substantifs concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou en se servant de tableaux; puis quelques adjectifs. On peut faire aussitôt de petits thèmes oraux. Les programmes portent également: ***exercices*** accompagnés de ***gestes*** pour faire connaître les mots indiquant les directions, „petits exercices de ***calcul.***[1] Quant à la ***grammaire***, elle accompagne les exercices „comme un guide nécessaire"; „elle ne doit pas gêner les ressorts actifs". On lit un peu plus loin: „Éviter les devoirs longs et les devoirs difficiles; un devoir difficile décourage l'élève et ne laisse rien dans sa mémoire; un devoir long nécessite une correction rapide." Quand l'élève s'est habitué à exprimer sa propre pensée en langue étrangère, on commence à lui faire lire quelques auteurs; il est déjà en état de comprendre sans „torturer le texte à l'aide du dictionnaire et de la grammaire". Jusqu'à

[1] ***Lecture rhytmée***; le ***chant*** est aussi recommandé.

la fin des classes de grammaire, le programme des auteurs à expliquer ne contient guère que des *contes*, comme, en allemand, ceux de Schmid, de Grimm, de Campe, et de *scènes* de comédies, surtout de Benedix. A partir de la 3e, on voit apparaitre des ouvrages de Goethe (extraits de *Vérité et Fiction*, *Hermann et Dorothée*, *Iphigénie*, *Faust* (1ère partie) et d'autres), de Schiller (beaucoup de drames, des poésies lyriques), de Lessing (*Minna de Barnhelm*, extraits de la *Dramaturgie*), diverses œuvres de Hauff, Musäus, Auerbach, Freytag, Kleist, Kotzebue, Heine, des choix de ballades, des extraits des historiens. — Sur les listes des auteurs *anglais*, *italiens* et *espagnols* figurent les noms de Shakespeare, de Milton, du Tasse, de l'Arioste, de Pétrarque, du Dante, de Cervantès, d'Alarcon, de Lope de Vega, de Calderon, etc. etc. Enfin le programme de langue *arabe* comprend en 6e et en 5e, seulement l'étude de l'arabe *vulgaire*; à cette étude se joint à partir de la 4e, celle de l'arabe *littéral*; on y trouve indiqués des livres par Moulièras, Allma, Houdas, Mejdoub et d'autres.

„Il est tout naturel", dit Mr. Bourgeois, „que l'explication se fasse d'abord au point de vue de la langue. Souvent l'impossibilité de traduire est le meilleur des commentaires. La *Lénore* de Bürger s'écrie: *hin ist hin!* ce qu'on traduit en français par „les morts sont morts"; pâle interprétation! ... Le *Pêcheur* de Goethe est d'un bout à l'autre pour le traducteur une lutte contre un texte impossible à atteindre. Faut il éviter ces textes? Il faut les rechercher au contraire. Ce sont des occasions de pénétrer dans le génie de la langue, et le professeur qui négligerait ces occasions se priverait d'une vraie source d'intérêt. ... Il faut de même recueillir avec soins les expressions qui contiennent des allusions aux mœurs. Ces remarques prennent peu de temps, laissent une trace dans la mémoire et sont plus instructives que des *digressions littéraires*." „Celles-ci devront se borner à ce qui peut éclairer les textes," excepté toutefois en seconde moderne où l'on donne des notions littéraires dans l'ordre chronologique. „On pourra faire des *rapprochements avec les autres littératures*; on montrera, par exemple, par quelques textes bien choisis, comment l'*histoire*, école d'éloquence chez les anciens, est devenue philosophique en France, politique en Angleterre, scientifique en Allemagne." Le but de ces comparaisons est de „laisser entrevoir comment le génie de plusieurs nations si voisines, peut s'exprimer différemment dans des genres pareils".

Il serait trop long de résumer, même très brièvement, les instructions ministérielles sur l'*histoire* et la *géographie* et sur les autres parties de l'enseignement secondaire. Les programmes d'*histoire* comprennent, en classe préparatoire, des biographies d'hommes illustres des temps anciens et modernes, ainsi que des scènes historiques célèbres; puis l'histoire de France en 8e et en 7e. Dans les classes de grammaire de l'enseignement classique, on étudie l'Histoire de l'Orient, les Histoires grecque et romaine; enfin, à partir de la 3e classique, l'histoire de l'Europe et particulièrement de la France depuis la fin du IVe siècle jusqu'en 1889. On commence en *géo-*

graphie par les 5 parties du monde, puis on continue par la France; dans les classes de grammaire on étudie successivement la géographie générale du monde et celle du bassin de la Méditerranée, la France et l'Amérique; en 3e, l'Afrique, l'Asie et l'Océanie; en seconde, l'Europe (moins la France); en rhétorique, la France et ses colonies.

La part des *sciences* a été réduite en 1890 dans l'enseignement classique; dans l'enseignement moderne on consacre aux sciences au minimum 2 h. ½ de classe par semaine, 7 h. ½ en 3e, 9 h. en seconde, 12 h. en première (sciences).

Le programme de la classe de mathématiques élémentaires comprend; l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, la géométrie descriptive, la mécanique, la cosmographie, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, l'anatomie et la physiologie animales et végétales. — La classe de mathématiques spéciales complète ces études par la géometrie analytique, la trigonométrie sphérique, et par des applications de la géométrie et de la trigonométrie. Les élèves de 1ère (sciences) s'occupent également de comptabilité. On a introduit en 1890 dans la classe de philosophie 12 conférences d'hygiène sur l'eau, l'air, les aliments, les maladies contagieuses, la vaccination et la police sanitaire des animaux.

C'est à regret que je dois passer sous silence les cours de *dessin* obligatoires jusqu'à la classe de seconde, ainsi que la *gymnastique,* l'*instruction religieuse,* la *musique vocale* où l'on fait quelquefois des exercices fort intéressants, tels que la lecture musicale cadencée et rythmée, ou la *dictée musicale*: le professeur joue un petit air de violon, en indiquant le ton et la 1ère note; les élèves écrivent les notes sur du papier à musique.

Enfin il est un point par lequel les lycées et collèges diffèrent des gymnases allemands, c'est que les études secondaires en France se complètent et se couronnent par la *philosophie.* Est-ce que la philosophie appartient à l'enseignement secondaire? Ne doit-elle pas plutôt être réservée à l'enseignement supérieur? En Allemagne où presque tous les élèves sortent du gymnase pour entrer à l'Université, on répond sans hésiter que la philosophie appartient à l'enseignement supérieur. Il n'en est pas de même en France, où règne la plus grande liberté quant aux études supérieures; il n'est pas nécessaire, pour devenir professeur d'allemand, par exemple, d'avoir suivi les cours d'une faculté. Il suffit de réussir aux examens ou aux concours; chacun est libre de se préparer comme il l'entend. Supprimer l'étude de la philosophie dans les lycées, ce serait donc exposer des gens instruits à ne s'y livrer jamais. D'autre part, on ne lit pas d'emblée la *Critique de la raison pure* de Kant ou l'*Éthique* de Spinoza; dans aucun pays, pas même en Allemagne, un étudiant n'est capable de bien comprendre ces ouvrages ou un cours spécial d'un philosophe, s'il n'a déjà quelques notions générales de philosophie. Au lycée on n'étudie pas sans doute toutes les questions philosophiques ni tous les systèmes, mais on y apprend la *philosophie*, c'est-à-dire „une des branches les plus im-

portantes du savoir humain". Dans le plan d'études de l'enseignement secondaire, la philosophie représente un *principe d'unité*; c'est, comme dit Mr. Bourgeois, „la synthèse des lettres et des sciences". Encore une fois, cette étude dans les lycées est surtout „propédeutique", comme dit Kant; c'est une „*préparation* à la science philosophique".

Après s'être livrés au moins pendant 9 ans dans l'enseignement moderne et 10 ans dans l'enseignement classique aux études que nous venons d'exposer, les lycéens ou collégiens deviennent en général *bacheliers*. Les élèves de l'enseignement *classique* subissent à la fin de la rhétorique un examen *écrit* consistant en une version latine et une composition française; les candidats admissibles passent ensuite les épreuves *orales*: explication de textes français, latin, grec, explication d'un texte allemand ou anglais au choix, suivie d'un thème oral et d'un petit entretien dans la langue étrangère; questions d'histoire et géographie, de mathématiques. Après la classe de *philosophie*, les élèves font à la faculté une dissertation française sur un sujet de philosophie; les épreuves orales, seulement pour les candidats admissibles, comprennent des interrogations sur la philosophie, l'histoire de la philosophie, une explication d'auteurs philosophiques français, latins et grecs, des questions sur l'histoire contemporaine, sur les éléments de la physique, de la chimie, et de l'histoire naturelle. Les élèves de mathématiques élémentaires ont, de leur côté, une composition de mathématiques et de physique et différentes épreuves orales. Le diplôme conféré après le 2e examen porte la mention: *philosophie* ou *sciences*.

Les épreuves du baccalauréat de l'*enseignement moderne* comprennent à la 1ère série: 1° un thème anglais et une version allemande ou, au choix des candidats, un thème allemand et une version anglaise, italienne, espagnole, ou, dans certaines facultés, un exercice arabe. Ces traductions se font sans dictionnaire ni lexique. 2° une composition française. Pour les épreuves écrites de tous les examens du baccalauréat de l'enseignement moderne, sauf pour celles des langues, les candidats peuvent choisir entre trois sujets proposés. *Épreuves orales*: explication d'un texte français, d'un texte allemand et, au choix des candidats, d'un texte anglais, italien, espagnol, avec conversations; interrogatoire d'histoire, de géographie, de mathématiques, de physique, et de chimie, le tout d'après les programmes de la seconde moderne. — Un an plus tard, les candidats peuvent choisir entre trois séries d'épreuves, qui correspondent aux matières étudiées dans les trois classes parallèles, et le diplôme délivré porte l'une des trois mentions: lettres-*philosophie*, lettres-*sciences*, lettres-*mathématiques*. — Les droits d'examen s'élèvent à 120 francs pour chaque baccalauréat.

Les *examens du baccalauréat* ont été bien simplifiés dans ces dernières armées: ainsi les programmes du baccalauréat ès letters (1ère partie) qui se passait à la fin de la rhétorique, comprenaient les matières étudiées en 3e, seconde et rhétorique; ils ont été réduits d'un tiers. Un candidat admissible, mais refusé aux épreuves orales, peut, dans l'intervalle d'un an,

subir de nouveau les épreuves orales, sans refaire les épreuves écrites. Les candidats, en se faisant inscrire, présentent un livret scolaire contenant les notes, les places et les récompenses obtenus pendant les 3 dernières années. C'est là une innovation des plus importantes. Il y a peu de temps encore, les candidats au baccalauréat étaient saisis souvent dès la 3e d'une véritable maladie: ils s'exerçaient surtout à être en état de répondre à n'importe quelle question du programme: ils travaillaient avec acharnement. Pendant la dernière année, on piochait jour et nuit; on bûchait, on „potassait“ son „bachot“; on se faisait un crime impardonnable de perdre une heure le dimanche. Ce „mal scolaire“, funeste à la santé, n'était guère favorable aux études; car cette préparation était toute mécanique et artificielle; on se bourrait de noms géographiques et de dates d'histoire. Il y a même des établissements spéciaux qui préparent uniquement au baccalauréat rétrécissant et stérilisant les études: on les appelle „boites à bachot“.

Grâce au livret scolaire les examens sont moins chanceux qu'autrefois, et on n'a plus besoin de se préparer au baccalauréat „comme à une lutte“. „Il faut se dire au contraire“, a dit un ministre, „qu'on le gagne chaque jour sans y penser, en travaillant à tout, sauf à l'examen lui-même.“

Les élèves d'élite des classes supérieures des lycées et collèges ont un plus grand désir que celui d'être bacheliers, c'est celui d'obtenir un prix au ***Concours général***. C'est un concours qui a lieu tous les ans entre tous les lycées et collèges de France, ou plus exactement il y a deux concours généraux: l'un entre les établissements de Paris et de Versailles, et un autre entre ceux de la province. Les professeurs des classes supérieures désignent les élèves qui doivent concourir. Le même jour d'été, les concurrents se rendent à la Sorbonne ou dans leur académie, munis d'un viatique, c'est-à-dire de provisions de bouche, parce que la séance dure très longtemps, et le même sujet est traité dans toute la France. Des ***prix*** sont décernés à ceux qui ont fait les meilleurs travaux: les prix d'honneur consistent en 40 volumes; les 1ers prix en 6 vol., les seconds prix en 4 vol., etc. A Paris, la distribution des prix se fait à la Sorbonne, sous la présidence du ministre. On peut y voir, comme dans toutes les fêtes des lycées et collèges, les professeurs en ***robe*** noire, avec des ***épitoyes*** en soie ***jaune*** pour les professeurs des ***lettres***, et ***rouge*** pour ceux des ***sciences***. — Autrefois les professeurs mettaient leur robe pour faire leurs cours, excepté les professeurs de mathématiques qui craignaient de se salir avec la craie. — Le soir de la distribution des prix du Concours général, les lauréats de trois prix d'honneur assistent chez le ministre à un grand dîner, suivi de réception. — Les travaux des lauréats de Paris sont comparés avec ceux des lauréats de province, et la superiorité n'est pas toujours du côté des élèves parisiens.

Quelques mots maintenant du ***personnel enseignant***. En général, les maitres-répétiteurs sont ***bacheliers***, les professeurs des collèges sont ***licenciés***, te ceux des lycées sont ***agrégés***. — La ***licence*** exige deux et parfois trois

ans d'études auprès d'une faculté. On distingue la ***licence ès lettres*** et la ***licence ès sciences.*** Chacune de ces licences comprend des ***épreuves communes,*** auxquelles s'ajoutent des ***épreuves spéciales,*** au choix des candidats (littérature et grammaire, histoire ou philosophie pour la licence ès lettres); et mathématiques, physique ou histoire naturelle pour la licence ès sciences. Il y a aussi une licence ès lettres avec mention: ***langues vivantes.***

Les licenciés sont admis à concourir pour l'***agrégation*** des lycées. Il y a chaque année des ***concours d'agrégation*** pour la philosophie, pour l'histoire et la géographie, pour les langues vivantes, pour les sciences mathématiques, pour les sciences physiques, pour les sciences naturelles, pour les classes supérieures des lettres, pour les classes de grammaire. Il existe également des ***Certificats d'aptitude*** à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges et un Certificat d'aptitude aux fonctions de professeurs des classes élémentaires.

Les professeur ***reçus*** à l'***agrégation*** reçoivent aussitôt une bonne place dans un lycée. Mais il n'est pas facile de l'être. C'est qu'il ne s'agit pas seulement de bien passer toutes les épreuves; il faut faire mieux que ses concurrents.

Voici en quoi consistent les concours d'agrégation. Prenons comme exemple l'***agrégation d'allemand.*** D'abord des ***épreuves préparatoires*** qui ont lieu dans chaque chef-lieu académique: 1° un thème; 2° une version; 3° une composition en langue étrangère; 4° une composition française. Les candidats ne peuvent faire usage de dictionnaires ni de lexiques. L'une des compositions porte sur une question littéraire, l'autre sur une question de langue. En 1893, les sujets des compositions étaient: „Les caractères d'Oreste dans l'***Iphigénie*** de Goethe," et ***Die sprache des volkslieds.*** On a 4 heures pour le thème, 4 heures pour la version et 7 heures pour les autres compositions.

Les candidats déclarés admissibles se rendent à Paris pour subir à la Sorbonne les ***épreuves définitives.*** La 1ère épreuve définitive consiste: 1° Dans l'explication d'un passage tiré au sort parmi les auteurs allemands indiqués par le ministre, chaque année 10 mois avant l'examen oral; 2° en un thème oral.[1] Dans la liste des auteurs à étudier pour le concours de 1895, on trouve des ouvrages de Hartmann von Aue, Klopstock, Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt, Uhland, Grillparzer, Schopenhauer, et Gutzkow; les auteurs français à traduire en allemand sont: les deux premiers ***Dialogues sur l'éloquence*** de Fénelon, le 2e livre de l'Emile; le ***Mariage de Figaro***; ***Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée*** d'A. de Musset et des extraits des ***Nouveaux Lundis*** de Ste Beuve. Ensuite a lieu la ***seconde épreuve définitive*** qui comprend ***deux leçons***: l'une en ***français,*** l'autre en ***allemand.*** Chacune de ces leçons dure 1 heure au plus; elle est précédée d'une pré-

[1] Les explications sont précédées d'un quart d'heure de préparation sans secours d'aucune sorte.

paration de 24 heures. Le sujet d'une des deux leçons est tiré de l'un des auteurs du programme; l'autre est emprunté à l'histoire littéraire. Voici quelques sujets posés au dernier concours: L'idée de patrie dans les drames de Kleist; l'individualité, le *volksgeist* et le *zeitgeist* d'après Jean-Paul; le deuxième romantisme dans l'opinion de Heine; le *Don Carlos* de Schiller et l'*Egmont* de Goethe; Caractériser l'inspiration lyrique des *Griechenlieder* de W. Müller; et, en allemand, *Vom unterschied zwischen dem Molièreschen lustspiel und demjenigen Lesages*; *Goethe als nachahmer Homers*; *Wuz als parodie zu Werther*; *Mérimée als novellendichter*; *Klopstock und die franz. revolution*, u. s. w.

La *3e épreuve définitive* porte sur l'anglais. Elle consiste d'un auteur de prose anglais désigné d'avance. Au prochain concours, cet été, on traduira l'Essai sur Milton de Macaulay.

Après cette dernière épreuve, le jury apprécie la valeur des épreuves de chaque candidat et désigne, par ordre de mérite, ceux qu'il estime dignes d'être agrégés. Au dernier concours, en 1894, six messieurs et deux dames ont été nommés agrégés d'allemand, dans toute la France; et, dans l'ordre de la langue anglaise, six messieurs et troix dames.

On se prépare à l'agrégation où l'on veut, le plus souvent dans une faculté ou quelquefois à l'*École normale supérieure*. On entre à cette école au concours; mais il faut avoir de 18 à 24 ans pour y être admis. 25 places en moyenne sont accordées chaque année dans la section des lettres et 20 dans celle des sciences. Les élèves de l'École normale sont tous boursiers; le régime est l'internat très adouci. Les élèves de lettres doivent pendre la licence à la fin de la 1ère année, sous peine d'être mis à la porte comme fruits secs; pendant la 2e année, ils peuvent travailler librement, et la 3e année est consacrée à préparer une agrégation. Mais l'École normale a perdu beaucoup de vue son but principal; sa gloire est plutôt de donner à la France des savants et des écrivains.

Ajoutons que, si les professeurs des classes élémentaires des lycées sont chargés d'enseigner *presque toutes les matières d'une classe*, ceux des classes supérieures n'ont qu'une seule matière. Ainsi un professeur de français ne sera pas chargé d'un cours de mathématiques ou de géographie; un professeur d'histoire des classes supérieures ne donnera jamais des leçons de physique ou de gymnastique. De même les professeurs de langues vivantes n'enseignent qu'une seule langue, excepté dans quelques collèges très peu importants.

Qu'il nous soit permis de faire, à côté des lycées et collèges de garçons, une toute petite place aux *lycées de jeunes filles*. L'idée remonte au ministère Duruy en 1867; une loi fonda l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1880. En 1889, on comptait 24 lycées et 26 collèges de jeunes filles. Toutes les élèves des lycées nationaux de jeunes filles sont externes libres ou surveillées; quelques collèges communaux de jeunes filles ont des internats. L'État n'a pas voulu prendre lui-même une telle responsabilité;

mais il accorde toutefois des bourses non seulement d'externat mais aussi d'internat (ces dernières habitent le plus souvent dans des familles). Le *personnel enseignant* comprend des professeurs femmes et des professeurs hommes. Une dame agrégée débute avec un traitement de 3000 fr. comme professeur de lycée et de 5000 fr. comme directrice. — Les lycées de jeunes filles se composent de quelques classes primaires et d'un cours de 5 ou 6 années. Dans la 2e période, qui dure 2 ans, tous les cours principaux demeurent obligatoires; les autres sont facultatifs et se divisent en 2 séries; l'une plutôt littéraire, l'autre plutôt scientifique. A la fin de la 5e année, un nouveaux diplôme est délivré à la suite d'un examen. Une 6e année est souvent ajoutée.

L'enseignement comprend: la morale, les langues française, anglaise et allemande, ainsi que les éléments de la langue latine, des notions de littératures anciennes et modernes; l'histoire générale, la géographie, l'économie domestique, le droit usuel, la psychologie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles, le dessin, la musique, la gymnastique, la couture, la coupe et l'assemblage. L'instruction religieuse peut être ajoutée à la demande des familles. Le *latin* n'est guère enseigné aux jeunes filles que parce qu'il est utile „pour la connaissance du français". „Il nous a semblé", a dit M. Marion, „que de futures mères de famille seraient heureuses plus tard de se trouver à même de surveiller les premières études de leurs fils."

L'État a fondé à *Sèvres* une *École normale secondaire* destinée à recruter des professeurs femmes pour les lycées et collèges de jeunes filles. On y est admis par voie de concours et entretenu gratuitement par l'État. La durée du cours est de 3 ans. L'établissement est administré par Mme vve Jules Favre.

Tel est, Mesdames et Messieurs, l'état actuel de l'enseignement secondaire en France.

Frankfurt a. M. M. TISSOT.

BESPRECHUNGEN.

JOHAN STORM, *Englische philologie.* 2te, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte auflage. Bd. I, *Die lebende sprache*: abteilung I, *Phonetik und aussprache*, Leipzig, Reisland 1892. M. 9.—.

(Third Notice.)

Prof. Storm's treatment of my own work is appreciative and highly commendatory. Eight pages (pp. 342—349) are devoted to exposition, and two (pp. 349—351) to criticism. The exposition suffers a little, of course, from compression, and from the fact that my work is still a long way from completion: it belongs, as Prof. Storm so kindly recognises, to the phonetics of the future. But to those who have not met with the original

ticles it will be a very serviceable summary. His appreciation is quali-
d, however, by saying (p. 343) that he is *zu wenig naturforscher, um
er die resultate ein entscheidendes urteil zu sprechen*: and under these
cumstances the present opportunity seems favourable for calling attention
the most recent results obtained by other acoustic investigators, and to
ir bearing upon my own conclusions.

There are two such investigators whose work during the past four
rs has compelled the closest attention,—Prof. L. Hermann of Königsberg
Dr. Hugo Pipping of Helsingfors. Their former results were closely
ussed in my articles in the *Phonetischen Studien*, especially in *Phon.
St.* IV. 299—306, and V. 6—25. It now fortunately happens that within
last few months each of these gentlemen has published a further state-
t of his conclusions, the former in *Pflügers Archiv für die gesamte
siologie*, vol. 58, pp. 255—279, and the latter in the *Zeitschrift für
ogie*, vol. 31, pp. 524—583.

It is now nearly three years since the above-cited comparisons were
le, and at that time there was but one solitary point in which our
se diverse lines of research had led us to a practically identical con-
sion. That was in respect to the upper resonance of close *e*. Prof.
mann gave it as b^3 *to* c^4: I also (*Ph. St.* IV. 201) gave it as b^3 *to* c^4:
Pipping gave it a little over c^4. This was a very remarkable agreement,
sidering that the vowels studied were not of the same national type,
were produced by diverse organic means. Prof. Hermann's vowel was
long German *e*: Dr. Pipping's vowel was the Finno-Swedish vowel of
my vowel was a typical close *e*, modelled upon the French *é*. Prof.
mann's and Dr. Pipping's vowels were all sung: mine were all whispered.
But on the testimony of the results now published, I can claim that
agreement now extends to the upper resonance of every vowel-type
ch has been investigated in common by these two gentlemen and my-
. These types are *i*, *ü*, close *e* and open *e*. For a fair comparison it
necessary to compare their sung *i* with my whispered i^2. "Even Italians
l Frenchmen," says Ellis, "who do not know i^2 in speaking, will be
nd to fall naturally into i^2 in singing." Hermann's first result was about
sharp^4 to *f sharp*^{4} (2294 to 3087 vibrations per second): Pipping's, about c^4
f^4: mine, *g sharp*^{4} to a^4. My comment on their results at the time (*Ph. St.*
p. 306) was that "We cannot yet think that *i* has been successfully
alyzed when its characteristic resonance is said to be sometimes actually
ver than that of *e*. We conclude that the instrument employed did not
ly record the highest vibrations of the vowel: they were beyond its
ld of view." Since then Hermann has worked with one of Edison's best
onographs, and he now assigns f^4 as the higher resonance of sung *i*
Pflügers Archiv, vol. 58, p. 269 and 274). Pipping also has repeated his
periments with an improved apparatus, and he now announces that he
s discovered a *new* resonance, higher than that which he found before,
is about *f sharp*^{4} (*Z. f. biologie*, vol. 31, p. 563). Let it be remembered that

here also the vowels studied were not absolutely identical. Prof. Hermann's was German long *i*: Dr. Pipping's was Finno-Swedish *i* in *is*: mine was English short *i*. The whole difference is now less than two tones.

And the other differences are not so great. Students referring to my articles must beware of confusing the Welsh (unrounded) *ú* vowel with the better-known (rounded) *ü*. My observations on the latter are chiefly contained in *Ph. St.* V. p. 1—15. Its articulations are very varied. In singing, I found that I articulated it with a considerable intra-dental cavity (p. 13). I had previously (p. 5) studied this type of *ü* articulation, and had found that its whispered upper resonance ranged "down to b^3 before the articulation becomes in the least degree difficult or abnormal." Hermann at that time had formulated no conclusions about *ü*. Pipping assigned c^4 to it, as upper resonance. Now Hermann places it "towards the end of the thrice accented octave": and Pipping gives it the range of b^3 to *d sharp*^{4}. The vowels studied were, in Hermann's case, German *ü*, in Pipping's case the Finno-Swedish *y* in *yr*, and in mine a typical *ü*, modelled upon the French *u*. The agreement in results is therefore all the more remarkable.

There remains the open *e*. Three years ago Prof. Hermann had given no opinion upon the upper resonance of this vowel, but from his published curves and some others which he very kindly sent to me, I ventured to anticipate (*Phon. Stud.* V. 133—139) that the upper resonance shewn by them was f^3 (1416 vibrations). Prof. Hermann now says (*Pflügers Archiv*, vol. 58, p. 270) that it is *in the middle* of thrice-accented octave, that is, about *f sharp*^{3}. Dr. Pipping assigned at first to this vowel an upper resonance of d^3 to f^3. His later results are all in the neighbourhood of the higher of these two notes, and in *spoken* vowels a little higher still. We may say therefore f^3 to *f sharp*^{3}. My own observations led me (*Phon. Stud.* V. p. 31) to assign a little wider range, from below f^3 to nearly g^3 (1370 to 1560 vibrations). The agreement here is again very remarkable. The actual vowels studied were, in Prof. Hermann's case, the long German *ä*; in Dr. Pipping's, the Finno-Swedish vowel of the word *är*; and in my own, the short vowel of Eng. *bet* and the long vowel of Fr. *bête*.

It is only about five years ago since Vietor (*Phon. Stud.* II. 62) collating the results put forward by various eminent physicists, made it clear that there was no single vowel about whose characteristic resonance they were not disagreed to the extent of several octaves! That can now no longer be said. So far as the *upper* resonance of the whole "front" series of vowels is concerned, its pitch is determined for each of them with as much accuracy as is needful, or is ever likely to be attained. So closely do the three sets of results now agree that they almost seem to carry with them that conclusion which both Prof. Hermann and Dr. Pipping have very naturally drawn. That conclusion is that each vowel is distinguished, and in fact created, by one or more resonances of *fixed pitch*.

But my own methods, whatever their faults in other respects, have had the merit of shewing whence this upper resonance proceeds. Its origin is in each case traced, beyond possibility of further dispute, to the resonance of a certain passage, which is formed in the mouth whenever one of these vowels is articulated. This being so, resonance is constant for the individual; because he always forms a passage of very nearly the same dimensions when articulating the same vowel: and for like reasons it is constant within a tone or two for all persons of normal adult size. But it is a mistake to regard an organic accident of this kind as constituting the essence of the vowel. The articulations of small children are palpably directed to produce passages of the same *shape*, but *not* of the same size, and therefore *not* of the same pitch, as those of adults.

We are driven therefore to the conclusion which I announced in 1890 that *a vowel is not created by the absolute pitch of one or more resonances, but by the relative pitch of two or more.* Prof. Hermann did not at first find any plural resonances, but he now finds a second resonance in *e, ä* and *u*. Dr. Pipping has always found a second resonance in most vowels: he now finds a second resonance in all, and sometimes a third also. But in the vowels which I have so far examined I assign in every case a much lower value to the second resonance than any which they have discovered in their phonograms. But it is to be remarked here that their method of analysis must necessarily fail to discover any very deep resonances. The unit which they both analyse is the wave of glottal tone. Nothing, therefore, which does not repeat itself within the period of the glottal tone can be brought to light by such an analysis. I note with very great interest that Prof. Hermann in his present article (*Pfl. Archiv*, vol. 58, p. 275) confirms the existence of continuous changes which extend to several waves of the glottal tone. It is evident therefore that the last word has not yet been said concerning these analyses.

It is also worthy of note that Prof. Hermann now recognises that the individual has something to do with the constancy of vocalic resonances. His own German *a* has always its upper resonance (*ibid.* p. 275) in the neighbourhood of *f sharp*^{2} to *g sharp*^{2}: but Pipping's Finno-Swedish *a* and Boeke's Dutch *a*, are both about 3 tones higher. His own *a* can be brought 3 tones higher in the phonograph, without ceasing to be an *a*. These are notable qualifications of the fixed-pitch theory, although Prof. Hermann concludes by affirming (p. 276) that almost unshakeable constancy of resonance *in the individual*, which I have always admitted.

Prof. Storm's own criticism of my work is directed chiefly to the obscure and "mixed" vowels. As to these I said at the outset of my phonetic work (*Phon. Stud.* III. 257): "It is inevitable that to a German or an Englishman the German or English vowels will possess an acquired clearness and naturalness, which further study shews to be in some degree illusory: and it is even doubtful whether any amount of study will ever eradicate from the observer the finer traces of these inveterate prepossessions."

The Swedish and English vowel-systems are very different: and for that very reason there is no book more valuable to a Englishman than Prof. Storm's, for the purpose of getting rid of British prepossessions. But it is natural to find there, on the other hand, some prepossessions of a contrary kind. I cannot realize, for example, that the vowel of Eng. *her* is any more indefinite (*unbestimmt*) than that of Ger. *schön*: or that the vowel of Fr. *peu* is not obscure, in the sense that it bears a strong felt resemblance to the lower *eu* of *peur*, to the various shades of German ö, and to the English ə, œ and ɒ.

I have found all through my artificial vowels that a sound of this class intervened between every adjacent pair of the more definite vowels. There are therefore just as many indefinite vowels as definite: but they are much harder to distinguish. It is in that sense only that I call them indefinite. They are very definite as a class, but very indefinite as distinguished from each other, especially in nearly adjacent members of the series. To any given speaker the most familiar type of this class seems to be an exceedingly definite vowel. The ordinary Englishman would claim ɒ to be a most definite type of vowel, — far more so than the œ which Prof. Storm claims to be so definite.

One sentence in Prof. Storm's criticism seems to be based upon a misunderstanding, which I am unable to trace to its source, because no reference is given. He accuses me of maintaining (p. 349) the non-existence (*nichtigkeit*) of the "mixed" series of vowels, and of placing both the articulation and the upper resonance of ɟ (my *ŭ*) between those of *i* and *i*ᵛ (my *i* and *i*²). But I do not, in fact, do any of these things; and I place the upper resonance of ɟ (*ŭ*) exactly where he and Sweet place it, viz., — at least two full tones below *i* (*Phon. Stud.* IV. 201). Prof. Storm finds also a certain confusion of Welsh unrounded mixed *ŭ* and Continental rounded front *ū*, which I ought to clear up. It must have escaped his notice that a whole section (*Phon. Stud.* V. 1—6) is devoted to this very point. But I cannot go so far as to admit that *ū* and *ŭ* are ***totally*** distinct vowels. Prof. Storm quotes from me a passage about "the French *u* (*ū*) and the Welsh vowel of similar [?] sound, which Sweet classifies as ***high-mixed-narrow***." The note of interrogation is inserted, not quite justly, I think, by Prof. Storm. Sweet himself says of these two vowels (*Primer*, p. 27) that "they are so like in sound that those who hear *ŭ* for the first time often take it for a round vowel": a fact which I myself can abundantly confirm.

Prof. Storm's notion that I want to class the vowel of Eng. *care* as a *back* vowel is based on an incidental passage in *Phon. Stud.* IV. 193, which was certainly never meant to convey such an impression. Compare my detailed account of this vowel in *Phon. Stud.* V. 28. But this was doubtless still unpublished when Prof. Storm wrote his criticism.

I pass now to the second chapter of the book, *Englische aussprache*, pp. 353—474. Prof. Storm does not altogether escape the cardinal error

of continental writers upon English pronunciation, which is to attribute an exaggerated importance to Southern and metropolitan usage. The authority of London is already historical. A hundred years ago the English capital gave law in this matter to the English-speaking world. But it does so no longer: and strange to say, it is the authority of former London which really prevents that of modern London from being accepted. The spread of education during the nineteenth century has widened immensely the area of "educated" pronunciation. Whole populations have either, as in England, abandoned their ancestral dialects, or as in the United States, have grown up under the continual guidance of the schoolmaster. Thus, during the earlier part of this century, London educated usage stamped itself upon the English-speaking world as it had never done before, and never will do again. For it is impossible to suppose that the pronunciations thus adopted by large and distant populations will be remodelled after every alteration of the metropolitan standard.

The largest homogeneous body of English pronunciation which exists at the present moment is that which extends from the Ohio northwards, counting 30 millions of speakers. The next, less homogeneous, but very distinguishable, is that of the Southern States. The third, which also includes minor varieties, is the Northern-English educated speech, extending from about the 53rd to about the 55th parallel of N. latitude. The London area comes fourth, and is in many ways unfitted to furnish the standard of good English speech. It is neither central, nor homogeneous, nor stable, nor preponderant.

The time is gone by when any geographical standard of good English was possible. The best English is that which avoids vulgarities of every class and *gives the fewest signs of locality*. Careful speakers naturally strive to divest themselves of vulgarisms and localisms. Hence there is a continual assimilating tendency in the pronunciation of careful speakers,— a tendency which never quite fulfils itself, but which nevertheless is now the actual, if imperfect, standard of correct English speech. Under these circumstances any local standard is sure to be false: and none more so than that of London: because no other place has more pronounced or more abhorrent localisms. The reason why the London localisms are particularly abhorrent is that they proceed from below. They are the offspring of Cockney corruption, and hence convey a suggestion of vulgarity such as is not conveyed by the national localisms of an Irishman, a Scotchman or an American.

Recently conversing with a gentleman whose English I thought to be particularly precise and pure, I found him, on enquiry, to be a Canadian of Toronto! He further startled me by saying that he thought the planters of the Southern States spoke the most uniformly good English which he had heard. As to Londoners, he had met a very large number, but most of them did not talk, they *gabbled*. Nevertheless there was a minority of Londoners whose English was admirable, but the test by which he recognised

these admirable speakers was his own inability to detect that they came from London. There can be no doubt that if the English world were polled to-morrow, it would affirm with practical unanimity that not localism, but the absence of localism, is the test of good English, and that there is, in fact, a much closer agreement between careful speakers of English all over the world than there is among the more or less educated, but more or less careless, speakers of any given locality.

It is perhaps hardly fair to enlarge so much here upon this point, because Prof. Storm, though he sometimes allows Southern-English usage to outweigh all the rest, is by no means slavish in his adhesion to that standard; and he is nearly always careful to warn the reader against what is specifically Cockney,—herein shewing a wholesome example to some native writers. Prof. Storm's description of the English vowel-system is, as a whole, excellent: I will note only one or two cases wherein it seems to me to represent Southern rather than Common-English. He describes (p. 357) the vowel of *but* as more like *a* than *ŏ*: I should reverse this statement. He allows no trace of *r* in the last syllable of *writer, better*: this pronunciation has little support outside Southern England. He represents *time* in phonetic spelling as *taim*, but with the warning—"*genauer* təim, *fast* tɒim." A warning is needed; for *taim*, with the *a* of *father*, runs perilously near the Cockney *taᵊm*, which Sweet compares to *tarm*. But I hardly think the right warning is given: both *təim* and *tɒim* sound to me too obscure, and rather Irish. Using Prof. Storm's symbols, I should have written *tȧim*; where *ȧ* is the vowel of Fr. *patte*. I should also (p. 358) assign the same vowel as the prior element in *how*, which he writes *hau* or more exactly *hɒů*. But he observes with great acuteness (p. 358, note 1) that there is a tendency to further raising [or fronting?] in the *ai* diphthong which does not exist in *au*.

Prof. Storm notices repeatedly the influence of spelling on pronunciation (pp. 380, 392, 421 &c.). This influence is naturally stronger in Common-English than in local English: when local usages differ, the spelling gives a casting vote. The consonants call for no remark: I note (p. 361) that *singer* is transliterated *siŋgə[r]*, to rhyme with *finger*. The *g* is here superfluous: the word is *siŋ+ə[r]*. Miss Soames' *debþs*, for *depþs* (p. 367) is new to me, and certainly not Common-English. Her *bentʃ, Frentʃ* are better supported (p. 383), but are after all in a decided minority. I do not remember hearing *suffice* or *sacrifice* (sb.) (p. 368), with final *z*.

I partly agree with Prof. Storm in substituting (p. 375) *ɒkseptəbl* for Sweet's *əkseptibəl*. Careful speakers do not confuse the endings *-able* and *-ible*. The former is pronounced *-əbl*, the latter *-ibl*. But both *ə* and *ɒ* seem to me to be far too much "reduced" for the first syllable. Here I should place *ɒ̆* (*vide infra*).

The bulk of Prof. Storm's discourse consists of a series of recensions of all English orthoepists who can still be held to possess any authority, from Walker onwards. When he comes to Smart he naturally gives some

attention to "Smart's compromise,"—that intermediate vowel which was intended to replace the ambiguous *a* of *bath, last, France* &c. He calls this vowel "an artificial product"; and so it was, in so far as it owed its existence to Smart's recommendation. But I have also encountered it largely as a natural product in Northern English. I have noticed elsewhere (Review of Soames, *Phon. Stud.* V. 81) that there is a tendency to lengthen the commoner of these words in the North, but as a rule the vowel is *not* converted into "back" *a*; it halts at "Smart's compromise," the "mixed" *ȧ*. This kind of lengthening is the more easy to Northerners because their original short *a* is less forward than in the South, and the lengthening is therefore only accompanied by a very slight retraction. This process is evidently a natural one, and has nothing to do with Smart's endeavour to propagate the vowel.

As to *again* and *against* (p. 378), the ruling pronunciation was, within my memory, *əgen* and *əgenst*; but latterly *əge*^{i}*n* and *əge*^{i}*nst*, which I believe to be school-pronunciations, based on the spelling, are largely used by the best speakers.

As to *leisure* (p. 378) I agree with Storm in preferring *lẹžə*[*r*] : *līžə*[*r*] is also used by good speakers: *li*^{e}*žə*[*r*] I don't know, except as a Hibernicism. A singular conflict of authority is noted respecting the termination *-shire*. I find myself in nearest agreement with Miss Soames, who writes *hămpšə* &c. This rule seems to be absolute for dissyllables: Yorkshire, Cheshire, Shropshire, Wiltshire would sound exceedingly strange if pronounced otherwise. But I have occasionally heard *-šiə*[*r*] as the termination of the longer names, such as Buckinghamshire, Northamptonshire &c. The phonetic reason of this is that in the latter cases *-shire*, having a secondary accent, is better able to resist "reduction."

I am unable to agree with Prof. Storm in his interpretation of a passage from Thackeray (p. 382), where the words *find, kind, wine, ice* are spelled, in illustration of an Irish fine lady affecting a modish English accent, *faind, kaind, waine, aice*. Storm's note hereon is, "*Mit* ai *ist natürlich* ai, *nicht* e^{i} *gemeint*." Probably it was neither. The *ai* diphthong would have been then, and still is, good Irish (*vide* Punch, *passim*, where it is spelt *foind*, &c.). But in England in Thackeray's time this diphthong was changing its first element to *ȧ*, and in affected pronunciation to *ä*. Thackeray, as a caricaturist, did not scruple to go a step further and write *faind* (=*fe*^{i}*nd*) to indicate *fäind*, for which English spelling afforded him no nearer equivalent.

The plural of *bath* and *lath* varies (p. 384) with the pronunciation of the singular. Those who say *băþ, lăþ*, say *băþs, lăþs*; but those who say *bāþ, lāþ*, say *bāđz, lāđz*. I have never heard *eighth* (*ibid.*) pronounced without the *t*, i. e. *e*^{i}*þ* for *e*^{i}*tþ*. It is quite right to retain the French nasal in *encore* (p. 385), but not in *avalanche*: Longfellow, in *Excelsior*, rhymes it with *branch*. It is now completely naturalized.

When Nuttall (p. 387) identifies the vowel of Eng. *hat* with that of Fr. *patte*, he is not far wrong (p. 387) according to Northern (*vide supra*) and Common-English standards; though it remains perfectly true, as Smart says, that "The word *fat* in a *Londoner's* mouth has a narrower sound than *fat* (a coxcomb) has in a Parisian's." Nuttall's quantification of *ou* (= *àu*) and *oi* as *ŏū* and *ŏī* is extraordinary, and I do not think it is really supported by Sweet, *Hdbk*. 67, — "the older diphthongs of the *ai*, *au* and *oi* type have short vowels and long glides." I take Sweet to mean that these glides are long compared *to other glides*, e. g. to those of *eⁱ* and *oᵘ*, but not to the preceding vowel.

As to *pretty* (p. 389, note) the transcriptions of humorists, such as *purty, pooty, putty,* must not be taken too literally: because their alphabet is limited. *Purty*, the common Hibernian pronunciation, is really *pɹti*, with a vocalic untrilled *r*. *Pooty*, the commonest American rendering, is not quite free from *r*, as I have heard it. It might be written *pɹ̊ti*, i. e., with a strongly rounded untrilled *r*.

Phthisic (p. 391) is a word with an accepted popular pronunciation (*tizik*), but I look upon *phthisis* as a technical word, to be pronounced as the medical profession may dictate. In *lętvtęnant* (*ibid.*) I have not *r*, but *f*. I am told that at the Bank of England *consols* are accented on the second syllable. Like Sweet I pronounce *arsenic* without an *e*, but not *forehead* (*fọrhęd*) without an *h*. I also say *difþọŋ* (p. 392), but most people say *dipþọŋ*. In *daunt, flaunt, haunt, laundry*, &c., Northern practice has been strongly influenced by the spelling: the pronunciations *dànt, flànt* &c. are about extinct. *Launch* alone remains *lànʃ*: *craunsh* is now spelled *cransh*.

Storm comments justly (p. 393) on the arbitrary way in which Stormonth assigns the short or long value of the doubtful *a* to words like *lath, master, after, demand.* It is much better to follow Smart, so far at least as to represent the ambiguous vowel by an equally ambiguous symbol. I hardly think there are two English speakers anywhere who will be found to agree word for word in every pronunciation of this class. Northerners do not shorten them all, nor agree in those they lengthen: Southerners do not lengthen them all, nor agree in those they shorten. Sweet differs from Miss Soames (449): I differ a little from each other Northerner, taken severally. Smart's plan seems therefore to have the highest practical recommendations.

I have never heard *saga* pronounced *seⁱga* nor *rajah*, *reⁱdža* (p. 394). *Sätər* for *satire* (*sătair*) is now never heard. *Lężęnd* for *legend* (*lędżęnd*) looks like a slip of the lexicographer's pen.

There are some wise remarks (p. 396—7) on the evanescent vacillations of mere fashion, on the real influence of "learned" standards, and on the tremendous *vis inertiae* of really popular speech. After this it seems rather inconsequent to say that American pronunciation need not be noticed. Webster and Worcester are highly considered, even in England: and if the

language is to maintain its unity, which it assuredly will, that can only be done according to the consensus of the *whole* educated English-speaking community.

Short final unaccented *i*, the second vowel of *pity*, is well discussed on p. 409. Sweet has wavered somewhat in his transcriptions of this sound. Storm gives good reasons for preferring his $e^{\perp}$ (raised narrow *e*). There is no doubt, at least, that this transcription does represent an actual pronunciation of the vowel. I have noticed it specially in Oxford and Cambridge men below middle age. But Storm rightly adds that there are several nuances in actual use: and this one is perhaps the least frequent of them. There is slight lowering (from the accented sound), no doubt, in all cases: but Miss Soames notes this (*Int.* 51) as very slight; and here, as in so many other points, I find myself in agreement with her.

There is an interesting discussion (p. 412-3) of some transcriptions of Sweet's, wherein compound expressions such *go in'*, *pack up'*, lose their characteristic accentuation in the middle of a sentence. Prof. Storm seems doubtful whether Sweet is right here. I think he is, or very nearly so. The accentuation of expressions like these is much less rigid than that of single words, and may be quite altered by the influence of the other words in the sentence. Four examples are given from Sweet:

(1) *Wountju gouin fəəst?*
(2) —*tə pækapət wans.*
(3) —*kamiŋontə rein.*
(4) —*ən putinđə mijt.*

I should put a secondary accent on the third syllable of the third sentence: perhaps Sweet would do the same: in any case the chief accent is transferred from *on* to *kam*. Storm's comment is, "It seems therefore that, with Sweet, in such combinations (after a weak-accented syllable) the verb really attracts the chief accent to itself." I hardly think Prof. Storm, in thus commenting, has rightly grasped the facts. It is not the weak preceding syllable, but the strong succeeding syllable (*fəəst, wans, rein, mijt*) which upsets the accentuation of the phrases *go in'*, *pack up'*, *come on'*, *put in'*. If a strong syllable follows one of these expressions immediately, as in (1), or with only one weak syllable intervening, as in (2) and (4), the result is that the second word of the expression loses its accent entirely; whilst a strong accent is developed on the first. This tendency is partly defeated in example (3) by the difficulty of causing three totally unaccented syllables to succeed one another: a secondary accent develops itself on the middle one.

Two more examples from Sweet are criticized (p. 413):

(1) *dount spijkwidjo mauþful.*
(2) *əndei: litə faiə təmeikđe ketlhot.*

Storm thinks *mouth full*, *kettle hot*, should have even stress. That will all depend on the sense, and the context, and the circumstances. He need only apply here those principles of rhetorical stress which he has applied

so victoriously to the problems of French accentuation, in order to comprehend perfectly Sweet's transcription. No compound expression is quite free from these possibilities of variation, — not even those which are so firmly compounded that they are joined in printing by a hyphen. Criticising Körting, Prof. Storm says (p. 32), "Whence has he the else unheard-of accentuation, *free-thínker, evil-dóer, hard-heárted*?" But these accentuations are not so very strange, because every word of this class may change its accentuation under rhetorical stress. My neutral pronunciation of these words, too, is not very far from Körting's. I pronounce *frèe-thínker* with the chief accent on the second, and a secondary accent on the first, syllable: *èvil-dóer* with chief accent on third, secondary accent on first: *hard-hearted* varies, as Sweet well points out, according as it is used attributively or predicatively: attributively I put the chief accent on the first, — *a hárd-heàrted man*: predicatively, on the second, — *the man is hàrd-heárted*. I agree with Miss Soames as to the rareness and instability of even stress in English (p. 412).

The conflicting remarks of Sweet and Storm on the intonation of questions (p. 413) are not very convincing either way. The truth is that a question may be intoned in numberless ways according to the mood and purpose of the speaker, and the philosophy of these changes could not be expressed in as many pages as we have here lines.

I note with pleasure (p. 414) Sweet's present tendency to recognise an increased number of obscure vowels. That quite harmonises with my own results. It is natural that an organic observer, like Sweet, should recognise this fact sooner than those who discriminate the vowels by sound rather than by articulation: because in sound some of these obscure vowels are very difficult to distinguish.

Storm next discusses with great frankness the question, What kind of English does Sweet teach? I have never ventured to comment so frankly upon Sweet's peculiarities as Prof. Storm and his excerpts from Miss Soames here do, because I have always felt that if I wrote just what I thought on this subject I should be suspected, as a Northerner, of local prejudice. I am pleased to be relieved of an ungracious task by those whose criticism lies under no such suspicion. Nevertheless Sweet, as a guide to the English that may be *heard* any day in London, even from fairly educated people, is invaluable: and his courage in recording *exactly* what he hears and says is exemplary. His occasional inconsistencies are but the obverse side of this courage: he is too devoted to the truth to hesitate even in dissenting from himself.

It was with intense surprise that I first read Miss Soames' statement (p. 416) that the inserted *r* in *idea(r) of, India(r) Office* was to her *no mark of vulgarity*. So true it is that *no sound is either refined or vulgar in itself*: it is only made so by its associations. To Miss Soames, who hears this sound from well-educated people, it conveys no associations of vulgarity: to me, hearing it only, at home, from extremely ignorant people,

it sounds horribly vulgar, and no assurance that it is otherwise in the South can possibly uproot in me an association which is not voluntary.

Edmund Gosse's amusing horror at some (p. 421) of Sweet's transcriptions is not greater than that which every Northerner feels at the first sight of them. They seem quite too absurdly Cockney. This feeling subsides a little, it is true, when it is discovered that this Cockneyism is partly apparent only, being due to a bad choice of symbols. ***Bat*** for ***but*** and ***bæt*** for ***bat*** suggest to a Northern eye the most extreme developments of Cockneyism, which is certainly more than they are meant to do. But the substance of the feeling remains, and effectually prevents the scientific value of Sweet's phonetic work from obtaining its due recognition in Northern England.

(To be concluded.)

Liverpool. R. J. Lloyd.

Orell Füsslis *Bildersaal für den sprachunterricht.* 1. heft. Wörter für den unterricht in der muttersprache an elementarschulen. Von G. Egli. Zürich, Orell Füssli, o. j. 12°. Preis 35 centimes. — 2. heft. Französisch für sekundarschulen. 40 c. — 3. heft. Deutsch, englisch, französisch, italienisch. 50 c. — 4. heft. Muttersprache. 50 c. — 5. heft. Französisch für sekundarschulen. 50 c. — 6. heft. Deutsch, englisch, französisch, italienisch. 50 c.

Das 1. heft bringt auf 32 seiten je 12 kleine, ganz gut ausgeführte bildchen, welche ***gegenstände*** darstellen, die dem kind alle bekannt sind oder bekannt sein sollen. Sie sollen den sprech- und schreibübungen der kleinen eine bessere, sichrere unterlage bieten und zugleich die lebhaftigkeit und freude am unterricht erhöhen. Hinten steht ein verzeichnis der abgebildeten gegenstände. Das 2. heftchen bietet dieselben bilder mit einem ***französischen*** und deutschen verzeichnis, sowie einer konjugationstabelle auf dem umschlag. Das 3. hat dieselben bilder und verzeichnisse in deutscher, englischer, französischer und italienischer sprache. Das 4. bringt 31 seiten mit je 6, 1 seite mit 12 bildern; es werden ***thätigkeiten*** vorgeführt (auf s. 32 die uhr), und man muss gestehen, dass dies trotz der kleinheit der bilder durchgehend sehr hübsch gelungen ist. Heft 5 und 6 stehen zu heft 4 im selben verhältnis wie 2 und 3 zu 1.

Das ganze ist ein beachtenswerter gedanke in ansprechender ausführung. F. Franke hätte, glaube ich, freude daran gehabt. Natürlich tragen die bildchen schweizer gepräge, aber Hölzels wandbilder tragen auch österreichisches gepräge, und doch braucht man sie allgemein, und mit erfolg. Wie ich höre, sind auch mit diesen heftchen gute erfahrungen gemacht worden. Ich empfehle sie der aufmerksamkeit aller, die glauben, dass man berechtigt, ja verpflichtet sei, der phantasie des schülers zu hilfe zu kommen, seinem gedächtnis eine stütze zu bieten und ihn, wo man ihm die sache

selbst nicht bieten kann, so lange es geht, durch das bild beim unterricht in der fremden sprache vor dem verfallen in die muttersprache zu bewahren. F. D.

J. D'ESCOLAUX (VICOMTESSE DE P.), *A travers mes Manuscrits*. Paris, Bibliothèque des Hirondelles, 1894. 3 fr. 50 c.

In der verfasserin des vorliegenden bandes lernen wir eine vornehme ältere dame kennen, die uns vieles und zwar recht verschiedenartiges aus ihren schriftlichen aufzeichnungen bringt. Den anfang machen drei kürzere novellen, *Nouvelles dauphinoises*: *Le Père Nazard, Madame Henriette, Le Comte Hugo,* einfache erzählungen, die, wie die verfasserin versichert, den vorzug haben, wahr zu sein. Alle drei haben einen geschichtlichen hintergrund, die revolution und die nachfolgende zeit Napoleons. Die beiden letzteren, die in derselben provinzialstadt spielen, behandeln ausserdem denselben gegenstand, einen fall von bigamie. Es folgt dann *Un Épisode de la Campagne de Naples* (1806): zwei tapfere frauen eilen zu ihren männern, schweizer offizieren, die im kampf mit Fra Diavolo sind, geraten in die gewalt des berühmten räubers, werden aber nach verschiedenen abenteuern gerettet und mit ihren männern wieder vereinigt. Auch hier, wie in der folgenden *Histoire qui ressemble à un Conte de Fées*, die sie selbst nur als *résumé* bezeichnet, versteht die verfasserin in angenehmer, freilich etwas weitschweifiger weise zu erzählen.

Wertvoller scheinen mir die nun folgenden *Pages littéraires et fantaisistes*, in deren erstem teil die verfasserin über Alphonse Karr, Octave Feuillet und Pierre Loti ihre persönlichen ansichten mitteilt. Von Alphonse Karr, dessen *Musée des Familles* sie in ihrer jugend entzückt hat, meint sie: *Il y a dans l'œuvre d'Alphonse Karr des choses à blâmer, il n'y en a presque pas qui ne soient à admirer,* und stellt ihn über Murger, *qui ne dépasse pas le cercle du quartier latin,* besonders rühmt sie die *prodigalité de son esprit*, von der besonders seine romane und erzählungen reiche proben geben. Weniger gut ist sie auf Octave Feuillet zu sprechen. Den erfolg von *Monsieur de Camors* schreibt sie dem umstande zu, dass er in der *Revue des deux mondes* erschienen ist: *La couverture saumon de la Revue pare tout ce qu'elle recouvre*: auch das, was die verfasserin über den auf unseren schulen viel gelesenen *Roman d'un jeune homme pauvre* sagt, scheint mir sehr treffend zu sein: *Tout y est romanesque et improbable.* Feuillet ist seit diesem seinem jugendwerk ein anderer geworden: in den späteren werken, von denen *Le Roman de la Morte, L'Histoire d'une Parisienne* und *Le Journal d'une Femme* hervorgehoben werden, findet auch die verfasserin mehr wahre empfindung. Im folgenden kapitel beschäftigt sie sich mit Pierre Loti, der selbst in Feuillet seinen vorläufer gesehen hat; sie lehnt freilich den vergleich beider ab, da auch Loti selbst erklärt: er habe einfach das erzählt, was er selbst gesehen und erfahren habe, während Feuillet seine gestalten völlig frei erfunden habe, die darum aber nicht weniger lebenswahr seien.

Den letzten teil des bandes bilden *Feuillets humoristiques*. Hier bewegt sich die verfasserin noch freier. Sie gibt den fremden, besonders damen, die Paris besuchen wollen, allerhand gute ratschläge, wie sie ihre zeit am besten ausnützen können; freilich sind die meisten wohl für einen verständigen menschen selbstverständlich, so z. b., dass man die *courses en zig-zag* vermeiden soll, sich einen hübschen plan machen, seine kräfte schonen, nicht zu viel gepäck mit sich führen muss u. dgl. Auch von dem familienleben, den vorzügen und den schattenseiten des lebens in Paris, wobei sogar ein haushaltungsplan für ein einkommen von 6000 fr. nicht fehlt, von dem, was gute, alte französische höflichkeit und lebensart ist, endlich von erziehung, internaten, lehrerinnenbildung u. s. w. weiss die verfasserin manches treffende wort zu sagen. Den schluss des bandes macht die kleine geschichte von Finot, dem kanarienvogel, dem seine leidenschaft für das *poudre de riz* seiner herrin das leben kostet.

Wer nicht grade ernste lektüre sucht, sondern die leichte französische *causerie*, dem kann das buch empfohlen werden; wissenschaftlichen wert hat es nicht, darauf macht die verfasserin auch wohl keinen anspruch.

Hannover. LOHMANN.

VERMISCHTES.

PENSIONS-ADRESSEN FÜR DAS AUSLAND.

In England, namentlich in London, ist es bekanntlich sehr leicht, ein *boarding-house* zu finden, und man wird auf eine anfrage in einer zeitung eine genügende auswahl von adressen erhalten. Angenehmer ist freilich immer, wenn man schon vor der abreise eine gute pension kennt, so dass man nach der ankunft in England nicht gezwungen ist, erst ein hotel aufzusuchen, sondern gleich nach seinem heim fahren kann. Ein in vieler hinsicht zu empfehlendes *boarding-house* ist das der Mrs. Alfred Goodwin, 9 John Street, Hampstead, London NW. Die witwe, welche drei söhne hat, ist eine fein gebildete und freundliche dame, welche den fremden durch mannigfache anregung und namentlich auch durch besondere englische privatstunden, welche sie auf wunsch die stunde für 2 *s*. erteilt, fördern wird. Der preis der pension beträgt daselbst wöchentlich 2 guineen, alles inbegriffen; will der fremde jedoch am *luncheon* nicht teilnehmen, so ist Mrs. Goodwin auch bereit, für jedes nicht im hause eingenommene *luncheon* 9 *d*. vom pensionspreise abzuziehen. Mrs. Goodwin spricht auch ziemlich gut deutsch und hält in ihrem hause — was allerdings für den dorthingehenden deutschen weniger vorteilhaft ist — deutsche dienstboten. Hampstead ist eine der schönsten vorstädte Londons und hat eine sehr gesunde lage; omnibusse, pferdebahn und eisenbahn verbinden es mit der *city*; freilich ist die entfernung nicht ganz gering, auch gehen die letzten wagen von London nach Hampstead schon kurz nach 11 uhr abends ab.

Viel weniger allgemein als in England sind familienpensionen in Frankreich. Als ich in einer in Rouen erscheinenden zeitung daselbst nach einer französischen familienpension suchte, erhielt ich nur zwei adressen, und beide briefe machten den eindruck, als ob sie nicht gerade von sehr gebildeten leuten geschrieben wären. Grösser ist die zahl derartiger pensionen natürlich in Paris, und man thut am besten, eine annonce in der *montags*-nummer des *Matin* einzurücken; an diesem tage kostet nämlich die zeile nur 50 c. (sonst 1 *fr.*), und es findet sich eine besondere rubrik unter den annoncen mit der überschrift: ***Enseignements, leçons*** u. a. Der ***Figaro*** bringt auch viele adressen für pensionen und privatstunden, und zwar am *mittwoch*, doch ist diese zeitung erheblich teurer als der ***Matin***. Man schreibt etwa: ***Professeur allemand cherche pension dans une famille française. Écrire ...*** Man wird dann sicher 1—2 dutzend antworten erhalten, und zwar schwankt der pensionspreis (wohnung und essen) in einer guten familie zwischen 200—300 *fr.*, ist also erheblich teurer als in London. Ich habe einige zeit bei M. Perdrier (jetzt 11, rue Christiani, boul. Barbès) gewohnt und dort sehr viel profitirt, namentlich von Mme. Perdrier, welche eine ungemein sorgfältige und vielseitige bildung genossen hat und mich in der selbstlosesten weise förderte. Die familie besteht nur aus diesem noch ziemlich jungen ehepaar, und ich hatte den grossen vorzug, der ***einzige*** pensionär zu sein, was ja für den zweck der spracherlernung von grösster wichtigkeit ist; leider finden sich in fast allen pariser pensionen andere deutsche, deren umgang man natürlich möglichst meiden muss. Nach mir hat herr oberlehrer dr. Jörss in Ratzeburg (Schleswig-Holstein) bei M. Perdrier gewohnt, und er wird gewiss gerne bereit sein, auf besondere anfragen auskunft zu erteilen.

Eine andere gute pension findet man bei M. Louis (37 rue Lapérouse, in der nähe des Arc de l'Étoile), einem litterarisch gebildeten manne, bei dem ich längere zeit besondere privatstunden in französischer litteraturgeschichte nahm. Wie er mir schreibt, nimmt er gewöhnlich 300 *fr.* monatlich, doch will er bei „kollegen" eine preisermässigung eintreten lassen und nur 250 *fr.* fordern (alles inbegriffen). Gegenwärtig wohnen ein paar deutsche juristen bei ihm, welche französisch lernen wollen. M. Louis versteht gar kein deutsch. Die lage seiner wohnung ist überaus günstig, namentlich wegen der nähe des Bois de Boulogne.

Manche förderung könnte ein deutscher auch wohl in der ***Institution internationale*** des herrn Senftleben-Cotta (57 avenue Malakoff) erhalten, namentlich was den unterricht betrifft. Man kann dort zu mässigem preise wohnen und mit den lehrern und schülern des instituts essen, ferner [illegible] allen unterrichtsstunden hospitiren und auch durch vermittlung des direktors gelegenheit erhalten, entweder selbst französische stunden zu nehmen oder deutsche resp. englische zu erteilen. Ein nachteil ist nur der, dass der direktor und seine familie deutsche sind, und dass eben der charakter des instituts zu ***international*** ist.

Wer billiger in Paris leben will, gebe sich in einem der zahlreichen *hôtels garnis* in pension, etwa im Hôtel du Mont-Blanc (36 rue de Seine, im Quartier Latin), dessen inhaberin Mme. Boulet ist. Man kann dort 1—2 zimmer und pension schon für etwa 150 *fr.* monatlich erhalten, und findet bei tisch leicht gelegenheit, mit den dort wohnenden franzosen bekanntschaft zu machen. Zu meiner zeit hielten sich in jenem hotel eine anzahl französischer studenten auf, sowie mehrere amerikaner. Das hotel ist auch absteigequartier mehrerer deutscher universitätsprofessoren und liegt sehr bequem, im zentrum der stadt.

Ein grosses vermittlungsbureau für *privatstunden* ist das Institut Rudy (rue Royale), welches einem amerikaner, Mr. Rudy, gehört. Man erhält dort zu recht billigen preisen stunden in allen möglichen fremden sprachen, und zwar von nationalen erteilt, und kann auch durch herrn Rudy gelegenheit erhalten, selbst stunden in seiner muttersprache franzosen zu erteilen, wofür man allerdings an das institut gewisse prozente bezahlen muss. Immerhin aber ist es von grossem nutzen, franzosen deutsche stunden zu erteilen, denn man lernt selbst ungemein viel dabei in der fremden sprache, und namentlich ein praktischer schulmann wird dabei gelegenheit haben, die französischen schulbücher und ihre methode gründlich kennen zu lernen.

Elbing. DR. BLOCK.

PHOTOGRAPHIEN VON ENGLAND UND LONDON, FRANKREICH UND PARIS ZUR BELEBUMG DES UNTERRICHTS.

1) PHOTOCHROM ZÜRICH; Zürich, Bärengasse 3. — Prachtvolle farbige photographien (16:22 cm), aufgezogen je 1,50 m.; unaufgez. 1 m. Bis jetzt 35 ansichten von Paris und mehr als 30 von London, England, Schottland.

2) E. HAUTECOEUR, éditeur-photographe. Paris; 35, Avenue de l'Opéra. — *Vues de Paris et de ses environs.* Über 400 ansichten. *Grand format* (24:30 cm), unaufgez. je 1 fr., dutzd. 10 fr.; aufgez. je 1,50 fr., dutzd. 16 fr. *Format cabinet* (13:18 cm), unaufgez. je 50 c., dutzd. 5 fr.; aufgez. je 75 c., dutzd. 8 fr. Eine ausserordentlich reiche sammlung von photographien der pariser kunstschätze; verschiedene panoramen von Paris; über 8000 ansichten französischer städte u. s. w.

3) W. A. MANSELL AND Co. 271 and 273, Oxford Street, London, W. — *London and its neighbourhood.* Über 3000 ansichten. 4 × 3, *at* 3 *d.*; 6 × 4, *and* 7 × 5, *at* 6 *d.*; 8 × 6, *at* 1/-; 10 × 8, *at* 1/6; 11 × 6, *at* 2/6; 11 × 8½, *at* 2/-; 12 × 10, *at* 2/6. Staunenswerte anzahl engl., irländ., schott. städte, kunstschätze u. dgl.; ansichten von ländern und städten aller welt.

4) THE LONDON STEREOSCOPIC AND PHOTOGRAPHIC COMPANY, LIMITED. 54, Cheapside, E.C., and 106, 108 & 110, Regent Street, W. — *A new photographic series of local views produced in monochrome by the Stereoscopic Company's new photomezzotype process. One shilling*

portfolio, containing 6 selected views on plate paper (with margin), outside size, 8½-in. by 6½-in. Ferner: *London and vicinity*, ansichten engl. und anderer städte. 11¼ × 7½, *Two shillings each*: 8 × 5¼, *One shilling each*: unaufgezogen. Ferner: photographien bekannter persönlichkeiten: *Cabinets, Two shillings each*; *Cartes, One shilling each.*

5) C. ECKENRATH; Berlin, W., Charlottenstr. 29. — Stereoskopbilder von Paris je 0,50 m., von Frankreich, England und Schottland je 0,75 m.: das dtzd. mit 13 stück berechnet.

Wir raten dem lehrer, sich die kataloge der fünf genannten firmen schicken zu lassen und an ihrer hand seine auswahl zu treffen.

Berlin. FLEMMING.

FERIENKURSE DER *ALLIANCE FRANÇAISE*.

Ich bedaure, auf die von der *Alliance française* (*Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*) in diesem sommer veranstalteten kurse erst so spät hinweisen zu können, dass der hinweis nur mehr als bericht erscheint. Das programm ist mir über Amerika, und zwar durch herrn prof. Rambeau in Baltimore, zugegangen. Die kurse finden vom 3. juli bis 6. august statt und sind für lehrer und für ausländer (auch damen) bestimmt, die sich in der kenntnis der frz. sprache, der frz. litteratur und der frz. realien vervollkommnen wollen. Zum ausschuss gehören u. a. Gréard, Lavisse, Claretie, Bréal und G. Paris. Die lehrer sind Brunot, Clément (grammatik), Jacquinet (klassische litteratur), Doumic (litteratur der gegenwart), Berr (litterarische und dramatische lektüre), Raguet (aussprache und konversation) und Chailley-Bert (frz. realien). Die vorlesungen verteilen sich auf einen elementaren, einen höheren und einen gemeinsamen kurs. Honorar für den elementaren oder höhern und den gemeinsamen kurs zus. 40 fr. Auskunft erteilt die *Alliance française*, 42, rue de Grenelle, Paris. W. V.

FERIENAUFENTHALT IN ENGLAND.

Wir empfehlen wiederholt kollegen, die sich in England studien halber aufhalten wollen, das haus des herrn R. Whitby, M.A., Lewesfell, Clevedon (Somerset), in herrlicher gegend, dicht am meer, nahe bei Bristol. Herr Whitby, der M.A. von London und von Cambridge ist, leitet dort eine kleine schule und bietet kollegen, die zu ihm kommen, die freundlichste aufnahme und beste förderung.

F. DÖRR. K. KÜHN. W. VIETOR.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. AUGUST-SEPTEMBER 1895. HEFT 5.

DIE METHODE GOUIN.

2. abschnitt.

PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN MIT DER METHODE GOUIN.

DIE METHODE GOUIN IN ENGLAND.

a) Lehrversuch an Steads kindern.

Wie bereits eingangs dieser abhandlung gesagt wurde, hat ein höchst urteilsfähiger, angesehener londoner schriftsteller,[1] W. T. Stead, z. z. herausgeber der in monatsheften erscheinenden *Review of Reviews*, seine vier kinder den herren Victor Bétis (einem ehemaligen pariser schüler Gouins) und Howard Swan als versuchsobjekte auf die leistungsfähigkeit der methode zur erlernung des französischen anvertraut. Der kursus dauerte genau sechs monate (vom 15. mai bis 15. dezember 1892, einschliesslich 1 monat ferien) und wurde von Bétis geleitet.

Mehrere hefte der Steadschen *R. of R.* beschäftigen sich eingehend mit dem fortgang und den ergebnissen des methodischen unternehmens, welches den lesern der *Phonetischen Studien* nicht unbekannt geblieben sein kann, da Vietor, wie oben schon mitgeteilt wurde, einen auszug aus dem Steadschen prüfungsberichte gebracht hat. Um jedoch auch denjenigen, welche den Vietorschen auszug nicht gelesen haben, und denen auch die betreffenden nummern der *R. of R.* nicht zugänglich sind, die möglichkeit zu bieten, sich an der hand authentischer gutachten sachkundiger fachleute ein urteil zu bilden, lasse ich die in frage kommenden abschnitte *in extenso* folgen.

[1] Neuerdings leider auch spiritist! *D. red.*

Zunächst ein bericht über die fortschritte nach dreimonatlichem unterricht (aus *R. of R.* Sept. 15. 1892, seite 286):

18, Portland Place, Halifax, August 19th, 1892.

Sir, — Having read in the May number of the *Review of Reviews* the very remarkable article on Monsieur Gouin's new method of teaching and learning languages, and also the interesting appreciations of Professor Blackie and Mr. Wren, I adopted what I thought to be a practical method before pronouncing on the system. I first read and studied the book explaining the method; then I attended the course of daily lessons in French and German held during August, to see how it would work in practice. I had long conversations with Messrs. Howard Swan and Victor Bétis, who have undertaken to make the method known in England, and who thoroughly explained it to me; and lastly, but most important of all, I solicited and was granted the favour of judging of the result on your own children, after three months' teaching — one hour a day in the case of Jack (eight years old), and after three months at two hours a day in the case of his older brothers, who, however, had been taught on the older system for some time before.

To express my impressions after that visit, I find only two words — *wonderful! incredible!* If, before reading the book, before having it thoroughly explained to me, and before attending the lessons, I had heard the children speak French, *I certainly could not have believed that only three months had been needed to attain such results. Honesty compels me to make here a very humiliating confession. My pupils, taught by the old method, cannot do after years of hard tedious work what Jack can do after three months of interesting play.*

Two examples will show what results may be expected. Jack could repeat, at my request, an episode in the life of the shepherd, containing at least twenty-five sentences, many of them idiomatic, and that in perfect French. Not only could his brothers do the same for a piece which they studied six weeks ago and never saw or heard since, but they did what I — a Frenchman — could not have done: they heard half a column of the *Petit Journal*, which I had brought, read by the professor in the tone in which he would have read it to French listeners, and the young English listeners repeated it almost *word for word* in *perfect French.* Let those who have tried to study a foreign language say whether I was justified in using the words — *wonderful! incredible!* Monsieur Bétis seems to have done in three months what he had undertaken to do in six, and I am now quite convinced that English children can be taught in a year, at one hour a day or five hours a week, to *speak* fluently and correctly in French, German, or indeed any other language, and not only to speak but also vastly increase their thinking power and reasoning faculties.

Two things also struck me during the lesson given in my presence to your children:—1. Not a single word of English was spoken by master or pupil from beginning to end, and yet the pupils understood perfectly all

the explanation given. 2. Jack's power of forming pictures in his mind, of seeing clearly and quickly the logical succession of actions described, and the astonishing rapidity with which he repeated the verb expressing each action, and afterwards the sentences constructed on those verbs.

I then saw clearly that the great discovery of Monsieur Gouin, the one point which is the very basis of the system, and on which it is necessary to insist, is the representation in the mind of the actions spoken of. Every one who has studied children knows the wonderful faculty that the child possesses of imagining a logical succession of actions, of seeing quite clearly the images in his mind, and of expressing those images by words already heard in connection with those actions, which follow each other in a certain definite order in his mental vision as when told in a tale. That power to evoke images, pictures, scenes, actions, is very great in a child. It is the means by which he learns and remembers. The use of that power is also intensely interesting to him, just in the same way as the magic lantern is interesting, because one image follows another without giving the eye time to tire of the details of the scene. Now if, while the child is engaged in looking at the picture, the master describes in a loud, distinct voice the action or scene represented, that sound (whether native or foreign, known or unknown) becomes almost indissolubly associated with the picture seen, and that point has been clearly demonstrated to me during the German lessons. Though continually reminded to imagine the fact, I very often saw in my mind the printed or written form of the idea, the result being that my more fortunate neighbour, who knew no German at all, and therefore could only see the image of the action, could repeat far more correctly than I could.

The adult possesses the same quality as the child, but in a lesser degree, simply because, by our old method of teaching, we have continually striven to stultify, instead of develope, that glorious gift of nature, inasmuch as we have directed the attention of the pupils to printed signs and abstract conceptions instead of trying to make the thought, that is the scene, clearer and more distinct in his mind.

The training course for teachers, which has just ended, would be for me another proof of the excellence of the method. Most of the members are experienced teachers; and many, like myself, came somewhat prejudiced, our minds full of the traditions of the past, ready to present objections and find fault. We *all* believe now that Monsieur Gouin's method will enable us to attain far greater results, not only with private pupils and small classes, but also with the average classes of thirty or forty pupils. We believe that, by that system, we shall have no more dull boys, because we ask the pupils *not* to work, *not* to listen, but to *see*, and all teachers know (or ought to know) that what we call a dull boy is the one boy who cannot or will not make the mental effort necessary to grasp abstractions, but is following a cricket or football match in his mind, while we are speaking words instead of describing images before him.

I am so convinced of the practicability of the method that I shall use it for my evening classes, and shall try to induce a head master to let me apply it in the elementary class. Several of the teachers who have attended the course intend to do the same.

We are not here in presence of a new method scarcely different from other methods, but of what I believe to be *the* method, necessarily true because it is that of nature aided and improved by art, and if you think any part of this letter may help to call the attention of teachers to its importance, I shall be glad if you will publish it.—Believe me, sir, yours truly, A. C. POIRÉ, (French master at the Huddersfield College, at the Heath (Halifax) Grammar School, etc.)

P.S. Allow me to mention that I have taught French in English schools for eighteen years, that my pupils have gained distinctions in almost every public examination, and that I give lessons to more than 500 students every year; therefore I may claim to know something of the subject I am writing about.—A. C. P.

Nunmehr Steads schon mehrfach erwähntes protokoll (*R. of R.* Jan. 15. 1893, s. 70 ff.) über den verlauf der prüfung, welche nach sechsmonatlichem unterricht am 15. dezember 1892 abgehalten wurde, und zwar im beisein von sechs fachkundigen, der methode fern und skeptisch gegenüber stehenden personen, vier lehrern (darunter ein akademisch gebildeter geborener franzose und ein akademisch gebildeter deutscher) und zwei lehrerinnen (von denen die eine sechs lebende sprachen beherrscht).

The experiment commenced on the 15th of May. It was to be continued for six months. For one month, however, in the summer, M. Bétis and his pupils had their holidays, so that the six months terminated on the 15th of December. During that time, M. Bétis attended five days a week at Cambridge House, Wimbledon, and gave lessons on M. Gouin's system for three hours a day. The children were divided into two classes —the three eldest, aged respectively eighteen, seventeen, and fifteen, having two hours each day, and the two younger, a girl and a boy, aged thirteen and nine, having one hour a day. The three eldest had previously, for some time, been learning French with their tutor, Dr. Borns. They had been through Badois's Grammar and various conversational and other exercises, and were about as far advanced as are most pupils who have undergone the regular training under the ordinary methods. They were, however, none of them competent to have gone to France alone, nor would any of them have untertaken to take part in an ordinary French conversation upon any general topic. The girl was less advanced, and Jack was entirely innocent of even the most elementary acquaintance with the language.

What was claimed?

It will be remembered that Mr. Swan claimed that in six months' teaching of M. Gouin's system it would be possible to take a boy of average

intelligence, and by a series of lessons, which would be as amusing as a pastime, enable him to think in French, to read with ease any ordinary French newspaper or romance, to carry on a conversation with any Frenchman, to intelligently follow any lecture, sermon, or debate, and in short to have a thorough grasp of the language as an instrument of thought and of communication with his fellows. The advocates of the system did not claim in that space of time to give a literary command of French, but for all practical purposes they undertook that pupils trained on this system would be able to find their way about France without difficulty, and hold their own in general conversation. Six months having now expired, my readers will naturally expect a report as to how far these promises have been fulfilled.

What has been done.

I have never had the good fortune to be trained on M. Gouin's system, and although I have learned to read French, I can no more speak it than I can talk Sanscrit. My opinion upon the proficiency attained by my children is therefore worth little. One thing, however, I can say—that is, that in the latter part of the six months' period, the three elder boys read regularly the *Petit Journal.* They also read "Monte Cristo" from beginning to end in their spare moments as they would read any other novel written in their mother tongue. Although never present at the lessons, I could see that M. Bétis's teaching was by no means irksome; that they, the girl as well as the boys, enjoyed their teaching, and instead of wearying of it, wanted more. M. Poiré's report at the end of three months, which was published in the September *Review,* gave an extremely satisfactory account of the progress made up to that date. It was with considerable confidence, therefore, that I invited several friends to my house on December 19, for the purpose of ascertaining how far Mr. Swan's assertions had been verified by the result of the experiment. I may premise the report of the proceedings of the examination by stating that none of our children are naturally good linguists. On neither side of the house have they inherited the least talent for acquiring foreign languages. During the whole of the time that the French lessons were going on, their ordinary studies were being conducted in the morning as far as possible in German under their tutor, Dr. Borns.

The company assembled in my study were Mr. F. Storr, M.A., editor of the *Journal of Education*, who had repeatedly expressed himself more or less sceptically as to the advantage of the system, excepting for young children; M. Poiré, French master of the Halifax Grammar School and Huddersfield College; Dr. Pryde, late principal of the Edinburgh Young Ladies' College, where he had no fewer than 1500 girls under his tuition; Mrs. Garrigues, who is present in this country with a commission from the Minister of Education at Washington: Madame de Leeuw, a very accomplished linguist who conducts the Kingsley Kindergarten School, Wimbledon; and Dr. Borns, the tutor of the boys; besides Mr. Swan, M. Bétis, Mrs. Stead, and myself [W. T. Stead].

The Examination.

The examination commenced at a quarter past three, and continued, with an interval for refreshment, until about seven o'clock. The examination was rather a long one; but long as it was, it was impossible in the time to go through the very exhaustive programme which had been drawn up by M. Bétis for the purpose of testing the capacity of his pupils. "The questions," said Mr. Swan, who prefaced the examination by a few words, "are to test whether or not the pupils, who have had six months' lessons, of two hours a day of five days a week, are able to do the following:—

1. To give in French the names of objects shown to them.
2. To describe in French the gestures which are made before them.
3. To repeat an old Series lesson.
4. To repeat in French a story which they have just heard in French.
5. To recount personal facts which have occurred to them at any moment of their lives.
6. To read an article from a French newspaper, or a page from an ordinary novel, and repeat it in French.
7. To give, in French, the explanations necessary to make themselves understood, if they lack the proper word in French.
8. To ask, in French, sufficient explanation to understand the meaning of a French word which they do not recognise.
9. To consult a dictionary in French when they meet with any French word which they do not understand.
10. To repeat immediately in French a fact recounted in English by one of the the persons present, or taken from a newspaper, or an English book.
11. To recount, in French, what they would do in France under any given circumstance.
12. To explain and recount in French a series of pictures without titles.
13. To improvise immediately, in French, the end of a story of which they have been told the beginning.
14. To sum up this story in a few words.
15. To recount in French the same story twice over in different terms.
16. To calculate in French.
17. To explain in French what are the mental pictures which spring up in their mind when hearing a word or a phrase.
18. To explain in French the reason of the forms of conjugation employed by a French author in any extract (newspaper or book).
19. To act as interpreter.
20. To repeat in French a conversation held by persons present at the examination.
21. To understand completely a lesson in science or literature given in French.
22. Themselves to teach a French Series to others.

23. To explain a grammatical table.
24. To write an ordinary letter, not technical.

This, it must be confessed, was a sufficiently comprehensive programme. To do the first was, of course, comparatively easy. Each one present selected an object in turn, which was then correctly named. The second was not quite so satisfactorily gone through. Several gestures were correctly expressed, but they did not know the French equivalents of three gestures—to tickle, to sneeze, and to wipe one's nose. The third, which was to repeat an old series, was taken by all the children. The elder boys described the taking of a ticket at the railway station. Jack and Emma had their turn with the series of the cat, which describes the catching and eating of a mouse. This, however, was but the rehearsing of lessons which had previously been gone through. The first important test was the fourth, which was to recount in French a story which they had just heard in French. M. Poiré repeated in French a variant upon the story of the shipwreck and rescue from an iceberg, described in our Christmas Number, which was then repeated in French, but in their own rendering, by two of the elder boys. Jack then had his turn with a story improvised for the occasion by Madame de Leeuw, going through his task with the utmost *sang-froid* and success.

The fifth was the recounting of a personal fact in the experience of the pupils. The subjects were chosen by those present. The eldest boy briefly recounted the journey which he took with his father to Oberammergau in the summer of 1890. The second boy described the visit he paid to the Rhine last year, making one stumble about the genders. Jack, at the suggestion of his mother, told a doleful tale of how his fingers had been cut by the spokes of a rapidly revolving bicycle, with the resultant visit to the doctor's to have his mutilated fingers bound up. Jack was bothered about the word "bicyclette," which is the French equivalent for safety bicycle, and for "pedals," which he had never learned in French, but otherwise he told his story very well.

This brought us to the sixth question. They had to read an article from a French newspaper. A bundle of that day's French papers were laid upon the table, and the following passage, selected at random, was taken from the *Petit Journal*:—

> *A l'Instruction.*—Un petit garçon de six à sept ans,—brun, les yeux relevés *à la chinoise*,—jouait samedi dans le couloir sur lequel s'ouvrent les cabinets des juges d'instruction de la troisième galerie.
>
> De temps à autre, le petit s'élançait dans la galerie, tapait de sa petite main sur le bureau du garçon qui, en riant, le menaçait du doigt.
>
> L'enfant se sauvait, enchanté, et se réfugiait auprès d'une jeune femme, — une gouvernante, — qui essayait en vain de le faire tenir tranquille.
>
> Un prévenu qu'accompagnait un garde républicain arriva; le petit garçon lui sauta au cou en criant:

—Bonjour, mon papa!

L'homme tenait le petit dans ses bras, des sanglots soulevaient sa poitrine; le prisonnier était M. Pedro de San-Luna, l'artiste peintre qui, le 22 septembre dernier, dans un accès de fureur jalouse, avait tiré des coups de revolver sur sa belle-mère et son beau-frère, M. Pardo de Tavera.

—Viens-tu, papa? demandait l'enfant.

—Tout à l'heure, répondit le malheureux homme.

Et il entra chez M. Pasques, juge d'instruction.

L'enfant partit avec sa bonne.

One of the boys read it out loud, and then handing the paper to M. Bétis, repeated in his own words the story which he had just read. The only word which he boggled at was "prévenu," which necessitated the reference to a French — not a French-English — dictionary in order to discover its meaning. Departing from the strict order of the programme, M. Bétis then asked the boys to explain in French the true reasons of the forms of the conjugations employed in the narrative that had just been read—for instance: Why "demand*ait* l'enfant," but "répond*it* l'homme," etc.? This they did quite correctly, except for one verb, which was corrected by one of the other boys. The tenth was a stiff test — to repeat immediately in French a fact recounted in English. I told a gory tale concerning a mortal combat between a cock and a cat, with dire results to the cat. It was a comical story, which was improvised for the moment, and was satisfactorily rendered into French. The following passage was then taken from the last number of the *Graphic*:

At about eleven o'clock we reached a shallow ravine, where we intended to make our midday halt. There was then a stiff breeze blowing. I felt sleepy (we had commenced our march about midnight, and had not halted except for a few minutes at sunrise, when I took a hasty snack of cold meat and bread, standing by one of the camels); and I lay down, intending to get up and have a cup of tea and some breakfast about one o'clock. By that time, however, there was a furious storm blowing. My head camelman, by shouting in my ear, made me understand it was useless attempting to march, as I could soon perceive for myself.

It was rather a long story, which I should not have liked to have repeated in English, the sequence of events not being very close. My second boy, however, went through it in French much better than his father could have done in English. This brought us to the eleventh question. At this point Mr. Storr suggested that it would be well to have a passage in English written out and translated textually. To this M. Bétis objected on principle. Textual translation was opposed to the essence of M. Gouin's system. He was perfectly willing to take any passage that Mr. Storr would submit from any English author, and the boys would render it in French in their own language, but the textual translation, phrase by phrase, was exactly the kind of thing against which M. Gouin set his

face. Translation in which the exact phrase was reproduced belonged to literary, not colloquial French, and it ought not to be undertaken at the end of six months' tuition. All that M. Gouin claimed to do was to enable his pupils to give the sense of the thing, to express accurately and clearly the gist of what an English author or speaker had said or written; but textual translation, phrase by phrase — no, they would have none of it! To prove, however, that the objection was not taken on the score of inability, he consented to put the following passage from *Answers*, sentence by sentence:—

Not Made by Law.

Three years ago I was travelling in Cumberland in a full carriage. One side of the compartment was occupied by four portly farmers.

At a wayside station a thin, cadaverous man got in and tried to wedge himself in between two of the aforesaid farmers.

Not obtaining a comfortable position, he turned to the biggest farmer and said:—

"Excuse me, sir. The Act of Parliament allows you to occupy thirty inches. I think you are occupying more."

"Confound you, sir!" roared the farmer. "I'd have you to know I was not manufactured by Act of Parliament."

This the boys rendered in French with a slight difficulty about the French equivalents for "wedged in" and "cadaverous," while "confound you" they judiciously left untranslated, or rather replaced by an astonished "Monsieur!"

After this they were requested to recount what they would do in France under circumstances which were to be suggested by those present. The situation suggested to the elder boys was this:— Suppose that one of them got out at Amiens, to get something to eat, and was left behind by the train without money and without ticket — what would he do? The resources of the imagination of the fifteen-year-old were not very extensive, being chiefly confined to a vain pilgrimage to the Commissaire de Police, and then to the stationmaster, to ask for money in order to rejoin his father in Paris. Failing both these resources of supply, he resolved to wait in the waiting-room until his father came back for him — the idea of pledging his watch at the nearest pawnbroker's shop not having come within the range of his experience. Jack was then asked to explain what he would do if he had lost his purse when sent to make some purchases. His answers were clear and satisfactory.

The twelfth ordeal was to describe and explain in French pictures submitted to them without explanation. The first, from the *Graphic*, was somewhat simple — a party going to play golf; then came one from the illustrated Supplement of the *Petit Journal*, portraying the triumphal march of the French into Abomey. Then Jack had his turn with a series of pictures from the *Imagerie Artistique* series, representing the anger of a concierge when mocked by naughty children. At first he was somewhat

bothered about the first picture of the concierge, who might have been any old man sitting in a chair holding in his hand anything between a fishing rod and a whip, but which is supposed to be a bell rope. Afterwards Jack went on all right. Thirteen, fourteen, fifteen, and sixteen were omitted, as the time was rapidly passing. Seventeen was the explanation in French of the mental pictures which arose before their minds on hearing a word or a phrase. The words chosen were *tache, courageux, respectable, libraire, actuel*, and *larron*. Respectability driving its gig did not arise before the minds of the pupils, but only a person well dressed or very well dressed. *Larron* was a word they did not know, and this led them to hark back to the eighth head, in which they had to ask in French for sufficient explanation to enable them to understand that *larron* in colloquial or modern French was *un voleur*—a word they knew very well.

We then had first one and then another of the boys employed as interpreters between a Frenchman and an Englishman present who were supposed not to know each other's language. This was gone through very satisfactorily. Upon this I can speak with authority, as it is one of the few parts of the examination upon which I am entitled to have a voice. The subjects selected were the best way to go to Biarritz, and supposed business interview for the bargaining for an indefinite number of animals of various sizes and descriptions. The subjects were selected by those present. After this Jack acted as interpreter between two ladies present with reference to obtaining rooms in Paris.

The elder boys now repeated in French a discussion held previously in English between Mr. Storr, Mr. Swan, and M. Bétis, on the utility or otherwise of translation phrase by phrase instead of re-thinking the whole in French.

Then came the crucial test to prove whether the scholars could understand ordinary spoken French. M. Bétis and M. Poiré began a very rapid conversation in French concerning their intended visit to France, which was continued for some little time. The substance of it was then given in French by the boys. One took the part of M. Bétis and the other of M. Poiré, to the complete satisfaction of those whose conversation they undertook to repeat.

No. 21 was passed over for lack of time, it now being half-past six, greatly to the disappointment of M. Bétis, who was most anxious to prove that the boys could understand a lesson given either in science or literature in the French language. One of the boys was then told off to give a lesson according to M. Gouin's system to his sister, which he did standing at the table, to the satisfaction of M. Gouin's representatives. The grammatical table had been previously explained. Then the elder boys were instructed to write a letter to an imaginary person in Paris asking the price of a flat of five apartments, near the Louvre. These were written in good phraseology, but there was a mistake in the use of the word *appartement* for *pièce*, the responsibility of which, however, does not lie at the door of the

pupil. The company was breaking up, and they were writing in the midst of a general hubbub. Jack then read fluently an extract from the fairy story of *Le Petit Poucet,* and his sister described one of the pictures. The examination then closed.

The Result.

The net result of it all on my mind was that whatever else had been done or had not been done, M. Gouin's system had taught my children to think in French. That is to say, the French language had become to them a vehicle of thought. They were not glib, and as they have never been to school, but always under private tutorship, they had not the free decided manner of recitation that is acquired when set pieces are learned by heart and repeated in class. Although they hesitated sometimes in getting the facts grasped in their minds before giving the French sentences, they had unquestionably got hold of the instrument and were able to use it for all practical purposes.

It will be seen from the extracts which I have given above that the task covered a tolerably wide range and sampled pretty fairly the kind of ordinary, average colloquial language which they would require in finding their way about the world. As to their accent, pronunciation and grammar, of that, of course, I can say nothing. I leave that to the testimony of those who were present, especially M. Poiré and Madame de Leeuw. M. Poiré is a *Frenchman born,* and Madame de Leeuw has *half a dozen languages at the tip of her tongue.* No doubt the previous grounding in French which the elder boys had received from their tutor stood them in good stead, although both they and their tutor frankly admit that they never would have been able to have gone through such an examination but for the six months' training under M. Gouin's system. In the case of Jack, however, M. Bétis had virgin soil to work upon. He is only nine years old, and he had never opened a French grammar. He also told his stories in French and took part in the French conversation, and fully justified what Mr. Swan had claimed when he came to me six months ago.

Reports from those Present.

I append the written statements of those who were present, each of which has been written *independently,* which supplement and confirm my own impression as to the results which have been obtained. My boys had never before been at any examination of a quasi-public nature, and anyone who has had to undergo an examination in the presence of half a dozen strangers, in the native language of some of them, can understand how formidable such an ordeal must have been.

Mr. A. C. Poiré.

28, Portland Place, Halifax.
Dec. 20, 1892.

Having had the privilege of being one of the examiners on the 19th December, I am glad to state that the boys gave proof of a thorough and

wide knowledge of what one may call simple French; and by that I mean the ordinary straightforward language used by French people themselves in the intercourse of life, enabling them to express all their own thoughts and the thoughts of others.

Of course there was occasional hesitation, which may be easily understood if we remember that everything had to be done on the spur of the moment (and even in their mother-tongue they would probably have done the same).

There were also some mistakes of genders. In the few rare cases of inaccuracy of tense, the right form was given after the simple indication that a mistake had been made.

1. I was particularly struck, *as a Frenchman and a teacher,* by the way in which they repeated, with astonishing accuracy, a conversation between Mr. Bétis and myself, in the course of which I purposely spoke more quickly than we generally do, never waiting a second to give them time to think. And let it be remembered that the pupils did not repeat after each sentence, but only when the conversation was over; that is, they thought in French.

2. By the facility with which they repeated a short story, which I rapidly improvised in French on a theme given by another person.

3. By the repetition, in excellent French, of a discussion which had taken place, in English, half an hour or so before, which they did not know they would be asked to repeat, and which one might think they had forgotten, occupied as they were with the questions put to them between the discussion and the repetition of it.

4. By their repeating, almost word for word, an article from a French newspaper read quickly to them.

5. By their explanation (in French) of the true reasons for the use of all moods and tenses in the article read—an explanation much clearer than that generally found in grammars — a very remarkable feat, if we remember that the method does not take grammar as its basis.

6. By the excellent manner in which one of the boys gave a lesson to his sister, with the necessary explanations, insisting, when needed, on the value of certain words, and explaining their meaning (the whole in French).

7. By the admirable manner in which Jack recounted his experiences (in French), and acted as an interpreter between an American lady and a French lady, a result in keeping with his attainments last August.

These tests - and others — have proved to me that although we had not time to submit the boys to the last test—that of listening to a lecture in French, and reporting it in English — the wide knowledge of French they manifested would have enabled them to do it.

A. C. Poiré,
French Master at the Huddersfield College.

Madame Alida E. de Leeuw.

December 20th, 1892.

Much as I expected from Mr. Gouin's method, and Messrs. Swan's and Bétis's application of it, I was quite struck by the results shown yesterday. The clear and correct pronunciation gave evidence of careful training. The facility with which even the boy of nine could act as interpreter, and the wonderful ease with which the elder ones rendered in idiomatic French a most difficult passage, chosen at random from an English daily paper, showed conclusively that they had gained a mastery over the language which will enable them to converse with any Frenchman on any topic short of distinctively "special" subjects. The manner in which the questions on the use of the tenses were answered ought to convince any one that this is indeed "French made easy," the explanations being perfectly simple, intelligible, and easy of application.

The Kingsley School, Wimbledon. Alida E. de Leeuw.

Mr. F. Storr.

Athenæum Club, Pall Mall, S.W.,
Dec. 24th, 1892.

Dear Mr. Stead,—You have been good enough to let me see in proof your account of the examination of your children in French on December 15th, at which I was present, and to ask me to append my own impression of the results attained by six months' teaching on the Gouin method.

I feel some hesitation in so doing. As I told you, when you invited me, I came with a preconceived prejudice against the method, not, I hope, due wholly to pedagogic conservatism, but formed after a careful persual of M. Gouin's book. This prejudice was only in part removed, and it is always unpleasant to play the part of Mephisto, *der geist der stets verneint.* I am glad to be able to begin with unstinted praise. Jack's performance, considering the time he had been in training, I thought very remarkable. Within the range of nursery French he moved with ease and comfort, and though his verbal terminations were peculiar, he could have made himself at home if turned adrift in a French nursery.

As to the elders, I feel it harder to speak, and I confess I should have found the "five minutes" private conversation which Dr. Baker desiderated at the Headmasters' Conference a more satisfactory test than the three or four hours of the public performance by your boys. Their most astonishing feats (and some of them were really astonishing) depended more on exceptionally strong memories than a knowledge of French. To put it briefly, they seemed to me, in regard to French, very much in the same stage of development in which the Dorsetshire labourer is as regards English. His vocabulary, according to Mr. Barnes, is limited to two hundred vocables, but he can manipulate these vocables with perfect ease. Comparing them with my own pupils of the same age, their colloquial attainments were far superior, and their accent was above the average. On the

other hand, their genders of nouns and conjugations of verbs were distinctly below the average of my class; and I should be inclined to back my own class against them in an examination consisting of a passage at sight to be rendered into English — a dictation or a piece of French composition. Mine, however, is very probably the partiality of a parent, or one who stands *in loco parentis*. As M. Bétis said, our methods—and I would add, our aims—are wholly different.—Yours sincerely, F. STORR.

MR. H. BORNS.

Dear Sir, — You ask me to express my opinion concerning Monday's examination.

The youngest boy, nine years of age, had never had any previous instruction in French. Since the middle of May he has had one hour—the elder boys two hours—five times a week. He named objects and movements, repeated stories, negotiated for a house and rooms, described pictures, talked—a remarkable success.

The elder boys are under my tuition; they had had French since Easter, 1888, two lessons a week at first. I do not think they were given sufficient opportunity to show what they have learned. The boys passed through the ordinary gestures and movements; in their case something more than the mere verb should have been required to demonstrate that they know the *régime*. They narrated in French what they had heard in English or in French, a quarter of a column from the *Petit Journal*, a disastrous polar expedition, abounding in perils both to the navigator and the linguist; they acted as interpreters, and repeated a conversation purposely carried on at an amazing speed. All this was not easy, and was well done. It proves that the boys think in French—a great achievement. It further shows that they possess a remarkable retentive faculty, developed, no doubt, by systematic teaching. Mr. Storr submitted a piece for translation, not a difficult one. They should have done it, and could have done it, I think; our copy-books of half a year ago contain many creditable exercises of this type. But Mr. Bétis objected on principle. He deprecates translating. In a certain sense I concur. The student should think and construe in French. But when a certain knowledge has been obtained, he must translate, if he is not constantly to stumble over gender, conjugation, termination, etc., whether he wish simply to correspond in French or to master the finesses of the language. Oral teaching quickly imparts a fair smattering, exceedingly useful, and very pleasing to the beginner; it cannot alone impart firm knowledge. Not many a teacher, moreover, can spare two hours five times a week for each language; judicious translating and re-translating then becomes a chief resource. The slips which occurred proved that plain grammar practice and written exercises in general require more consideration than they have apparently received during these months, when novel impressions and expressions have been showered upon the students.

The examination was essentially oral, as the instruction had been, and the results were, perhaps, in accordance.

The boys have learned to understand French, spoken and printed, and ake themselves understood; but they need proper study. They know I believe, than the examination brought out. It should be remarked they have been kept very busy all the time with ordinary and extra-ary work, and will shortly have to undergo an examination in German.
December 22, 1892. H. Borns.

Mr. David Pryde, LL.D.

28, Woburn Place, Russell Square, W.C.

Dear Sir,—I now take the opportunity, which I did not get on Monday, anking you for allowing me to be present at the examination of your ren according to the new system of teaching French. I was pleased satisfied beyond expectation.

That the natural method of teaching languages is the best, and that particular method is more natural than the others now in use, will be ly admitted by every unprejudiced educationist. The only problem solved was: "Could the method in question be carried out efficiently?" think that this problem was undoubtedly proved by the examination ur house. The pupils were tried by every possible test, and they every test most satisfactorily. They were thoroughly at home in the ct. On the various occasions when they were asked to describe an t, it was evident that they were not putting their description into sh, and then translating it word for word into French, but that they looking at the object with the mind's eye, and allowing the object ggest the French words. In every imaginable position in which they placed they were always able to find some language to describe their . Of course they were not always fluent and correct. But even French ren in similar circumstances would have occasionally hesitated and some grammatical mistake. Even English adults, if set on the spur moment to describe an object in their own language, would not have absolutely without a mistake. In fact, I could not help noticing that eenest critic present at the examination, while drawing up an English ge to be translated into French, made a slight error which he after-s corrected.

On these grounds I think that M. Bétis and Mr. Swan ought to be con-lated on the success of their experiment.

I am, yours very sincerely,

December 22nd, 1892. David Pryde, LL.D.

Madame Adele M. Garrigues.

99, Gower Street, London, W.C.

Dec. 24th, 1892.

Dear Mr. Stead,—I had read, in the *American Review of Reviews* of last, your paper on the Gouin system of teaching languages before I America, and since I have been in London I have taken every means y disposal of seeing the theory applied to practice. Consequently I

was glad to witness the examination of Monday last, and I take pleasure in expressing my satisfaction with the result of the six months' test.

The fact that the young people really *possessed* their French, and were able to use it for practical purposes, and that they did so use it, was what first impressed me. The quickening and stimulating effect of this method of study upon the imagination was also evident, and it would, I should say, have its effect on study in other directions as well as in languages.

The reproductions in French of conversations and of stories read or repeated in English, showed this quickness of mental energy and also the mental attitude which the Gouin method aims to secure. It was evident that a distinct picture was conveyed to each brain, and that the variations, when there were any, were caused by the individual colouring which the same picture may take in different minds. I have never seen results gained by six months of instruction which could compare favourably with what your children did on Monday. The ground covered, and the thoughtful, intelligent manner in which the work was done, were alike gratifying. As soon as the facts or ideas presented in English took shape in the brain the response in French was prompt and confident.

The incidents which you termed "Autobiographical reminiscences of the Stead family" were clearly and pleasantly told.

I was, however, even more interested in Jack as an interpreter. Nothing could be more satisfactory than the simple and direct manner in which he translated my English questions about apartments in Paris to Madame Leeuw, or than the clearness with which he rendered her French replies to me in English. It was something I have never seen accomplished by an adult after the same amount of instruction.

It was, I think, during some general discussion that Miss Emma came to my side and told me the story of a series of pictures in one of the papers that I took from the table. I had seen the paper brought in, and from its date I was sure that it was new to her. No test of her powers to shape her own thoughts in French could have been more complete.

I have seen many students make literal translations, that is, substituting one word or phrase for another, and it is done by some who have not the power to express a thought in a foreign language. It bears the same relation to thinking and speaking as the theory of swimming does to the actual practice. One may know very well how it should be done without ever plunging into the water. Your children have certainly made the plunge, and I earnestly hope that their success may give confidence to those who are waiting on the shore. I expect to see the Gouin system widely adopted in America.

Again thanking you for the pleasure of seeing the examination,—I am,

Very sincerely yours,

ADELE M. GARRIGUES.

Der bericht und die gutachten sprechen für sich selbst.

b) Lehrversuche an öffentlichen englischen unterrichtsanstalten.

Die folge des glänzenden prüfungsergebnisses mit Steads kindern ist gewesen, dass auch öffentliche lehranstalten in England versuche mit der methode gemacht haben; jedoch wurde verständigerweise der unterricht nur solchen kräften anvertraut, die sich durch teilnahme an den inzwischen in London eingerichteten lehrerbildungskursen eine gewisse fertigkeit in der handhabung des lehrverfahrens angeeignet hatten. Man höre folgende zuschrift von Richard W. Waddy, M.A., Headmaster of the Abbey School, North Berwick (aus *R. of R.* Jan. 15. 1893, s. 75, und Sept. 15. 1893, s. 303):

R. of R. Jan. 15. 1893, s. 75:

As to the system, so far as I have got, I feel able to say this:—

1. It has interested all the boys, both the clever and the dull, and is, perhaps, the most popular branch of study at present in the school. This may be set down to novelty, perhaps, but the interest seems to grow, and not to abate.

2. It has won the goodwill of the boys for the subjects to which the system is applied. This goodwill, which is sought for in many ways (Horace says the teachers, when kind-hearted, gave the boys cakes to make them wish to learn), is half the battle, and that the method seems to secure.

3. The boys show the interest by repeating the series at home, much to the delight of the parents. Several parents have spoken to me about this, and said how pleased they were. When did boys ever repeat anything of their own accord under the old *régime*?

4. The absence of detention has made the school both happier and healthier; the strain of detention work, both for master and boys, when the time-table is already long, being very injurious. Last year, under the old system, my own health suffered from staying in with the boys. Nearly every day some one stayed in to learn French grammar. This absence of detention (which I never knew before how to bring about) is one of the things which has made the system popular with us. I think, this is a fair, and not a meretricious popularity.

5. One of the most striking things is the way in which the dull boys, who were incurable laggards before, have picked up courage and taken fresh heart under the new system. The levelling effect of the system upon the classes is really surprising.

A little boarder who came this term (I must say he is a very intelligent and clever child of nine years), and who was called out of school to see his father and mother, who were so anxious about his happiness in the new school that they came early the first Saturday of term to see how

he was, expecting to find him home-sick and dull; this little chap rushed into the study, and the first words he said were: "Oh, the French is delightful!" "Fancy," said his father to me, "that was the first thing the child said to me!" I suppose he expected to be implored to take him away, or something like that, and this was what he heard.

6. It is a delightful system to teach. It is such fun! And then the delight of having no junior exercises to correct, and the pleasure of hearing French read fluently from the "Series," and not stumbled over from a reading-book.

I find the classes wonderfully equal. For instance, some new arrivals do just as well as the older fellows, and the slower boys are plucking up courage in consequence. I think this is a most striking thing. Personally my work is far happier, the disappearance of detention delightful to every one, and school atmosphere far happier all round. I am doing Latin as much as possible on these lines, with good results. I have been using the plan of reconstructing the sentences recommended in the chapter on classics with admirable result. It keeps the whole class employed, and gets the lesson into their heads so well that it is learnt by heart by all the clever boys, and well known by the rest.

R. of R. Sept. 15. 1893, s. 303:

I hold to all I said before as to the pleasantness and interest of the system both for teacher and taught. It rendered our school work distinctly livelier, happier, and more instinct with the real pleasure of learning. There was a sense of freedom from the numbness of dead books, and rules, and exercises that was felt and enjoyed from the first to the last. Personally I never had so pleasant a spell of work.

In the next place, I can say now, what was not in my power before, that the system can be used confidently, even where ***Government inspectors*** have to be faced, and examinations prepared for in which written papers only are required, and not conversational facility—though, of course, more attention must be paid to the grammar in this case.

In French, exclusive of a small class of very little boys for whom the teacher constructed easy "Series," which they learned with great pleasure and success, we had three classes under instruction, aged 11½, 13½ and 14½ years respectively.

In all these classes the ***amount*** of work done compared favourably with that of former years, whilst the ***accent*** in all three was distinctly and decidedly improved. In the youngest class, a boy who had learned no French before was constantly at the head of the form, though some of the other boys had been in French for one or two years previously. In the middle class, a little boy of nine was well to the front, though he knew little or no French before joining, and was put in the class for his aquirements in Latin. I consider these two cases, and the fact that in the Senior Class new-comers easily held their own, good instances of the equalising

effect of the method amongst boys of unequal age and attainment. In the two younger classes no translation was done, but in addition to a large number of series, formal grammar to the usual amount was easily acquired, and better understood.

The *Government Inspector* reports that the facility of the classes in these Series was "*remarkable,*" and in the class-room he used, of one class, the word "*incredible.*" After the first three months little English was used in class, even in the youngest, and the examination, except in formal grammar drill, was conducted in French also. In the Senior Class (14½ years) — with the exception of one lesson a week in French literature to three boys preparing for the Government Leaving Certificate examination — only Series were studied, the three candidates, however, writing exercises in continuous French prose.

During May and the first half of June the three candidates prepared formal grammar, and the Series were revised by the rest of the class, and some French was translated. With this preparation, two of the three candidates obtained leaving certificates in French (lower grade) in June. I may add that I used to read aloud to this class Mrs. Hugh Bell's little book of French plays, which were translated into English by the boys, who found them very amusing, as indeed they are.

John Kerr, LL.D., H.M. *Senior Inspector of Schools* in Scotland, examined the school in July, and reported as follows to "my lords": — "French is taught on Gouin's Series System to the whole school. The system is new to me, and I do not feel warranted in giving a decided opinion as to its merits, especially as it is necessarily, in the circumstances, only partially carried out [I have detailed above the only *partial* alterations, which were greatest in the senior class], and has been in operation only one session. I may say, however, that it seems to me the natural way of acquiring conversational facility in the use of a language, and that it is certainly interesting to the pupils. Even in the preparatory class (average age eight) the accuracy of pronunciation and the ready use of simple common phrases was remarkable. Sentences increasing in number and difficulty are taught from the lowest class upwards, till in the highest a very considerable vocabulary is acquired."

Mr. Waddy continues: "The question of time is, to my mind, the only difficulty in the matter. Granted a sufficiency of time each day, and that a boy can learn a language well and soon after this method, I have no doubt. But so long as a boy is permitted to potter away at two or three languages without devoting time enough for tangible results to any one of them, no rapid or real progress can be hoped for. One language at a time, and plenty of it, during a year is what will be sought for in vain in time-tables constructed for average boys, who are trying to learn several foreign tongues in their own land, in the way by which we have, until the present, understood the learning of languages. It is just this plan of learning languages, one at a time effectually, and not two or three at a

time to no purpose, that seems to me a cardinal truth made very plain by M. Gouin."

In ähnlichem sinne äussert sich Miss N. C. Pryde, die vorsteherin von Bedford Park High School in London in einer zuschrift an Swan (abgedruckt in *R. of R.* Jan. 15. 1893, s. 75):

I am sure you will be pleased to hear that the new method of teaching French has been a great success in this school. A class of beginners started under the new system on the 1st October, and in ten weeks the pupils have learnt more than other classes, working according to the old method, learnt in ten months. The pronunciation of the former also is much better than that of the latter.

The most remarkable result, however, of the new method is the interest it awakens in the pupils. They are sorry when the French lesson is done, and beg the mistress to give them another. We overhear them going through the Series by themselves; and sometimes during the English lesson when they are at a loss for an expression, they involuntarily use a French phrase. About three weeks after the commencement of the new method, I was printing some papers on the typograph, and some children of eight or nine years, pupils of the newly started French class, were looking on. I heard them expressing all my actions in French to themselves, each one trying to name them first.

One of the great advantages of this new system is that it does away with the necessity of home preparation. If this could be accomplished in other subjects, it would be a great relief, not only to the pupils, but to their parents.

Some people say that this method, while it may be useful for children, cannot be successful with adults. In refutation of this I may state that I have a German class for adults and the results are wonderful. The pupils themselves are very much surprised at the progress they have made.

Professor A. C. Poiré, welcher drei klassen nach der methode Gouin unterrichtete (eine von 40 knaben im alter 11—12 jahren, an der Higher Board School in Halifax, Yorkshire, eine zweite von 60 erwachsenen und einen privatkursus von 25 erwachsenen), berichtet laut *R. of R.* sehr günstig über seine erfolge: der akzent sei vorzüglich, der unterricht werde so interessant gefunden, dass strafen bei den kleinen gar nicht vorkämen; von den leistungen der erwachsenen sei er ganz besonders befriedigt. Auf meine anfrage bezüglich des erscheinens der von Swan und Bétis angekündigten serien und bezüglich seiner ansicht von der methode — ich war damals mit Swan und Bétis und dem praktischen verfahren noch nicht bekannt — schreibt er mir u. a.:

Monsieur Gouin m'avait laissé espérer que les Séries seraient publiées bientôt; mais jusqu'ici je n'ai rien reçu. Naturellement, je ne fais qu'appliquer la théorie de la méthode et je compose moi-même la plupart des Séries et des phrases d'interlocution dont je me sers. M. Gouin seul peut organiser sérieusement ce travail, puisqu'il a rassemblé tous les matériaux. Mon travail est donc extrêmement imparfait; mais même malgré cette imperfection, l'idée de la méthode est si belle que j'obtiens des résultats surprenants: Au bout de trois mois (à 4 heures par semaine) les élèves comprennent; au bout de six mois, ils s'expriment facilement. Les enfants de même que les adultes sont enchantés de ce travail qui est plutôt un jeu. Espérons que M. Gouin trouvera bientôt le temps de continuer et de parfaire son œuvre qui est *certainement* destinée à révolutionner l'enseignement des langues.

Dieser brief ist vom juni 1893. Inzwischen hat Poiré stetig weiter gearbeitet, mit welchen erfolgen, das besagen nachstehende gutachten, die auf s. 18 und 19 der im herbst 1894 erschienenen schrift *A Popular Exposition of Gouin's Series Method by A. C. Poiré* (Halifax, J. E. Spencer, 9, Commercial Street, Price 4 *d.*, 20 s. 8⁰) abgedruckt sind.

William Dyche, B. A., Headmaster of the Higher Board School, *Halifax*, urteilt wie folgt über Poirés thätigkeit an seiner anstalt:

In this school, Mr. Poiré took charge of a large class of boys (about 40), most of whom knew no French at all. After 6 months' work of 4½ hours *per* week, with *no time allowed for preparation*, ALL of them *could readily understand* a simple story told in *rapidly spoken French*, and they repeated long sentences fluently, and with a pronunciation astonishingly correct. I watched Mr. Poiré's work while it was in progress, and I noticed that the *children's interest and pleasure* were aroused from the very first lesson. The lessons were *highly popular with the boys,* and this I consider to be a pretty clear *a posteriori* indication that the method is psychologically correct.

Über Poirés erfolge in *Huddersfield* liegen u. a. folgende urteile vor:

Die vorsteherinnen (Misses Turner) von Gledhold Lodge Ladies' School sagen:

The pupils, from the youngest to the oldest (from 8 to 18 years of age), have made *wonderful progress*, and are *intensely interested* in their work.

Eine ungenannte teilnehmerin an dem kursus für erwachsene, der in Huddersfield von Poiré geleitet wurde, schreibt:

Perhaps no one among your many students of Monsieur Gouin's method can more heartily appreciate its merits, both in practice and theory, than

I, *having put it to the test with my pupils, and gained the happiest results.* My experience of the old system had been thoroughly disheartening, for, work as I would, no adequate results could I obtain, while the expenditure of time was simply appalling. When I had almost concluded that the old perfunctory grinding was the only thing possible, I accidentally heard of your lessons..... I have attended every lesson, and have been most richly rewarded by the great pleasure of hearing the interesting lessons, and the enormous help to the teaching of French gained at the same time. Now my pupils are as glad to have their lessons in that subject as I am to give them, and *we mutually look upon our French lessons as real pleasures, all sense of drudgery being now absent.* There can be no doubt, I think, that Monsieur Gouin's Method is *the* one of the future, and I believe that the more widely it is known, the more enthusiastically will it be accepted.

In *Leeds* hatte Poiré nicht minder günstige erfolge zu verzeichnen. Ein mitglied des dortigen kursus sagt u. a.:

.... I find that *after 6 months* I can read a French novel *easily and enjoy it*, and can make myself understood in general conversation, though *I knew no French before.*

Die teilnehmer des kursus in Leeds liessen Poiré ein dankschreiben zugehen, welches folgende hier in betracht kommende stellen enthält:

The members .... unanimously express to Mr. Poiré their satisfaction and delight at the *excellent results* obtained in *so short a time*, results which they believe could *never* have been obtained *by any other system....* Under his tuition, a class of 2½ hours duration, which, under ordinary circumstances, would be a tax on anyone's patience, is converted into a *really enjoyable* evening.

Soviel über Poirés erfolge.

Ausserdem ist die methode an einer reihe von lehranstalten des vereinigten königsreichs erprobt und vortrefflich befunden worden. So hat Bétis (der lehrer von Steads kindern) im sommer und herbst 1893 am Trent College, Notts. eine ganze klasse auf wunsch des leiters der anstalt unterrichtet. Da über das ergebnis s. z. nichts verlautete, erbat ich mir vom Headmaster W. H. Isaacs bericht, der folgenden wortlaut hat:

Monsieur Bétis worked here for 20 weeks, and *his efforts were decidedly successful.* At the end of that time, the *whole form* could *understand spoken French well*, and 4 boys could *speak* French nicely. Unfortunately, M. Bétis was prevented from finishing his course here, otherwise I have no doubt that he would have brought the whole form up to the mark of the first four.

Als ergänzung zu diesem schreiben lasse ich das nachträglich von Isaacs an die Central School of Foreign Tongues gerichtete gutachten über Bétis thätigkeit am Trent College folgen; ich entnehme den wortlaut dieses, sowie den der anderen noch folgenden urteile dem ende 1894 erschienenen schriftchen (von Swan) *The Systematic Teaching of Languages on the 'Series Method.' History of the Movement since its Introduction into England in 1892* (London, The Central School Association, Howard House, Arundel Street, Temple; 1894; 61 S. 8⁰).

The lowest form at this college has been taught French for the last ix months under the Gouin's series system.

The class has been introduced to a vocabulary sufficient for the ex-ression of all the ordinary facts of everyday life, and the boys are making apid strides towards the acquisition of the power to make use of the ocabulary.

They are all able to understand a lesson given entirely in French. Boys rom whom the old methods of teaching had failed to elicit any intelligent hought at all, have been taught under this system to think — and to think n French. To translate thoughts is the secret of all real scholarship; and am therefore of opinion that a boy of average intelligence, having obtained practical knowledge of a language (as is undoubtedly by this system) efore — but followed by — an analytical study, cannot fail to attain to a egree of real scholarship utterly unattainable on the old lines, on which inety-nine boys out of every hundred never get beyond a knowledge of he grammar (without the language), and so leave school, having spent nany years on the acquisition of that which is of no use to them whatever.

Wilfred H. Isaacs,
Head Master.

Das genannte schriftchen bringt auch noch ein urteil von Poiré, der sich wie folgt äussert:

I have now conducted large classes for the study of French by the Series Method' since Sept. 1892, and am glad to say the results have been most satisfactory. I have found that after three months (at four hours a reek) my pupils understood all my explanations and remarks in French, nd I seldom found it necessary to speak any English. They could also nderstand stories rapidly told in French.

After six months' teaching there is never any need for English words, nd the pupils are then able to understand rapidly-spoken French. They an also read a French book (though they might not know *every* word and diomatic expression).

Comparing with other methods which I have been using, I find, that I can obtain *four or five times as much* in a given time by the 'Series Method'; moreover, the pupils (children and adults) do not get wearied of

the lessons. Several have said to me that, after a hard day's work, it was a kind of recreation to have two hours of French literature or tales or series; and it is only natural that it should be so, considering that we do not make our pupils work, but appeal to the one faculty which has been idle most of the day, viz., imagination.

The percentage of successful pupils is enormously increased (I should say ninety per cent., as against ten or fifteen per cent. at most by the old method).

As an instance of success, I may say that two of my pupils, who did not know a word of French before, went to Paris after eight months' teaching, and never experienced the least difficulty in understanding or in expressing themselves. One of them now does all the foreign correspondence of the firm in very good French—and those are by no means exceptional pupils.

John Sutherland, lehrer an der Central School in New Deer bei Aberdeen berichtet:

Reporting on the result of my teaching of French according to M. Gouin's Series Method, H. M. Inspector of Schools for Aberdeenshire, Mr. White, says:

"Some excellent passes are registered in the advanced stages of French. "Gouin's Method has been adopted; and certainly the facility the children "show in speaking and understanding ordinary conversational French is a "*long way above the average of the district.*"

I may mention that there were *three inspectors* present, all of whom were very much interested in the System, and wished to understand the working of it. This I endeavoured as best I could to demonstrate by giving a lesson in their presence, with which *they were highly delighted.*

The experience I have had this year justifies me in the expectation that next year my results will be even more satisfactory.

Aus dem 1894er jahresbericht der Sidcot School (der Society of Friends):

During the last six months, French has been taught to the upper classes of Girls on the 'Gouin Series Method,' Sarah Bradley having attended a training course given by Messrs. Swan and Bétis, at the Central School of Foreign Tongues, in London. The method aims at enabling pupils to learn a language as a child picks up its mother-tongue, laying stress on the logical sequence of actions and the formation of mental pictures. These lessons have aroused great enthusiasm.

Von einem frl. L. Hahnemann:

My pupils have till now taken German Grammar and translation only, for we have to work for the Cambridge Examinations here; but I find that since they have been taught by your method they have tried to speak, and they understand any easy conversation addressed to them.

I am particularly struck by the far greater interest my pupils now ake in their lessons. They never seem to weary of them, whilst formerly t was difficult to keep their attention fixed on the Grammar.

Von frau Wilson, Rathgar, Dublin:

For the last ten months after my training-course with you in London he Method has been gradually becoming more and more successful and opular here, and my pupils steadily increasing in number. Their progress as been, in every case, more satisfactory and rapid than ever could have appened in treble the time learning upon any other existing method. The lessons are pleasant to the teacher, because successful; and apparently lelightful to the pupils, as well as satisfactory.

As for the method itself, I find it excellent.

Von frl. M. Bruce, Girls' Proprietary School, Baynard Castle, ravesend:

I find I have taught very much more by this method in these six nonths than I ever taught before in twice the time..... As regards grammar, ny pupils have made great progress; they learn more easily and surely y this method than be the old one..... I have a delightful class of Kindergarten children every afternoon for only twenty minutes, and they et on wonderfully.

Nachdem frl. Bruce versuchsweise ein jahr lang deutsch nd französisch nach der methode gelehrt hat, legt sie ihre vahrnehmungen ausführlich wie folgt nieder:

I find the Gouin Series Method works excellently for children under or bout the age of twelve, or who have not studied the language in question n the old lines. If the girls are much over twelve they think they are oing backwards, and that the Series are too easy; but, at the same time, hey have a great difficulty in pronouncing the words they have read a undred times, and find themselves outdistanced in talking and reading by nuch younger children who have never learnt on any other method. With dults, of course, it is different; they — most of them, at least — understand hat if they want to speak a foreign language well, they must begin at rst like children.

Apart from other considerations, the method first of all trains the magination, the ear, and the memory. Most children have plenty of imaination — more than is good for them sometimes; but it requires training nd putting in its proper place. The repetition of the lessons by the eacher before the pupils see the words written is invaluable, as it trains the ar to catch the sound and makes the pupil pick up the right accent. Without the training of the ear, how can one indeed expect to understand foreign language when spoken?

Then, as regards the memory, the natural sequence of the Series — I nean the regular following of events in their due order — assists the memory reatly.

Next to these, I count the great advantage of having the children interested in their work. The lesson is no longer a trial, but a pleasure. Of all my classes, I find the Third Form most interested; they are learning French, and making most excellent progress. *I have sometimes been asked to go on for another hour, or not to mind the bell which rang for recreation!* It is difficult to say what they like best, the Series, the Stories, or the Verbs. It is the first class I ever taught that was enthusiastic about French verbs! They watch *with breathless interest* while one of their number writes the tenses of a verb in their proper places in the clock faces on the blackboard, on the alert to correct, should a mistake be made. They learn very quickly to make the subject and predicate agree in number and person, and the adjective with the noun in gender and number. This class has been working with me for seven months; they can ask for anything they require in school hours in French, and they understand the grammar lesson given entirely in French.

All children will not *speak* equally well, perhaps even after years; but they will all understand; and those who have facility in talking and wish to talk, have at least the chance of doing so; I am not writing exclusively of children of highly-educated people or of children who are themselves gifted. I need not point out the advantage of learning a foreign language in these days, when everyone goes abroad, but I must mention the fact that children delight in taking part in the conversation and in making use of the idiomatic expressions they learn. The younger they are the more easily as a rule do they acquire the correct accent.

In preparing these notes I divided my paper equally in two, and wrote the arguments 'for' in one column, and 'against' in the other. When the 'for' side was quite filled up, I turned to the 'against,' and, after long consideration, was obliged to leave it blank, except for the two lines: 'Hard work for the Teacher,' and 'The question of Examinations.'

The method is distinctly hard work for the teacher, especially at first. The continued talking involved by the Series is trying *at first*, but one quickly becomes used to it. But this drawback is amply compensated for by the advantages. It is just as pleasant for the teacher to give an interesting lesson as it is for the pupil to listen to it; and I, for myself, much prefer the method to the old way of yards of rules and miles of exercises. The progress made by the pupils in visible and most encouraging.

Now for the vexed question of examinations. Examinations in modern languages as they are now imposed are a great hindrance to thorough knowledge of a language. So much translation is required, and the pupil, instead of working gradually up to the classics, must needs dash through into something he cannot understand and cannot enjoy. One only begins to be at home in a language when one ceases to translate word for word. On the Series Method, one ought never to begin such translation; it is just what you do not wish the children to do. Still, if after reading a story, say in French, the pupils are asked to tell that story in English, they are

able to do so at once, not translating word for word, possibly, but giving practically the full expression of the story in their own words, which is enough to pass a pupil at the ordinary examinations. The same with English into French, of which there is not much set in the present examinations. I do not see why, in the second year of the method, a class should not be able to pass the junior examinations with great ease. The technical grammar required could in that time easily be mastered. ***The cry raised so often by the enemies of the method, that grammar is not taught on the method, is more than absurd;*** I have taught ***more grammar,*** and taught it ***more effectually,*** by this method ***than I ever did before in the same time.*** Especially is this the case in German.

I find it advisable to give a certain amount of dictation.[1] Copying the Series alone is not enough, for children at least. With the experience I have had, I should give some dictation, dictating a short story, which would include the vocabulary of the Series just learnt.

In a final summing-up, I find that (1) more grammar is learnt and that it is better understood; (2) that the Series give an excellent vocabulary; (3) that the pupils read more fluently, and with a better accent; and (4) that the training is in every way excellent for the pupils.

Frl. Léonie Retournat, lehrerin des französischen an der High School for Girls in Shrewsbury, urteilt so:

Je suis contente de vous informer que les élèves auxquelles j'ai enseigné la Méthode de vos Séries ces derniers ***trois mois*** ont vraiment fait ***des progrès surprenants***, et ont montré beaucoup de goût et de plaisir à les apprendre, quoique notre temps ait été limité à ***2 heures ½ par semaine***, ce qui est trop peu pour une langue étrangère, n'importe quelle méthode l'on suive. J'ai trouvé aussi que 'les phrases subjectives' les intéressaient énormément, et que toutes montraient de l'***animation*** et du ***désir*** de répondre ou de parler, ***même les moins intelligentes*** de la classe. Nos leçons ont été un agréable passe-temps, et je me félicite de jour en jour d'avoir l'occasion de mettre en pratique cette excellente et rapide méthode qui enseigne une foule de mots, dont toutes les élèves profitent dans l'espace de quelques secondes; au lieu que dans le vieux régime le résultat serait, après des semaines, des mois — que sais-je? — selon l'intelligence des élèves, et encore peut-être!!

Ausserdem unterrichten noch eine reihe anderer englischer schulen, beispielsweise in Sheffield, Notting Hill, Richmond, Bedford Park, Crouch End, nach der serienmethode.

---

[1]) In diesem punkte emanzipirt sich frl. Bruce allerdings von Gouins ausdrücklichem verbote des diktirens (vgl. s. 448 der französischen 2. auflage, s. 331 f. der 1. englischen ausgabe).

Über die erfolge, welche an der londoner Central School of Foreign Tongues, Arundel Street, Strand — einer im jahre 1893 von Swan und Bétis begründeten lehranstalt, an der auch die ausbildungskurse abgehalten werden — mit *erwachsenen* erzielt wurden, liegen eine ganze reihe von berichten und dankschreiben vor. So urteilt z. b. eine englische dame, frl. Constance Biggs, die nur 2½ monate an besagter anstalt an 5 tagen der woche je 2 stunden dem unterricht des herrn P. Drabig (berliner) beiwohnte, in einem aus Hamburg geschriebenen briefe folgendermassen:

Everyone is impressed by the speed with which I have learned — and so am I — by the *marvellous way* in which Herr Drabig has taught me exactly what has been most useful. I can manage shopping magnificently, and really get on much *better than ever I expected* in the point of language. ..... Frau L. is still more taken up with my progress, thinks it *wonderful*, and is so surprised at the knowledge of German life, manners and language I have gained: one needs to come to Germany to realise *what an amount we have been taught. I have never yet been quite at a loss either how to express myself or be understood.*

Der in England wohlbekannte rezitator und musikkritiker George Bernard Shaw, welcher an der londoner Gouinschule unter unserm landsmanne Drabig deutsch gelernt hat, ergeht sich in den folgenden allgemeinen erörterungen:

There can, I think, be no reasonable doubt that Gouin is quite right in his explanation of the natural method of acquiring languages. But the moral of it is the old one, that a language can only be learnt by living where it is in daily use. The ordinary teacher, living in a country foreign to him, and reading or uttering passages of his own language, not because he feels or means what he utters, but merely for purposes of display to a pupil, teaches the pupil only a dead language, in which, when put to the test, he can no more communicate with a native than Jowett could have chatted with Plato. The first railway porter who shouts at an Englishman to get out of his way at Cologne, teaches him more real live German than a professor can by reading a hundred pages of Gœthe with him in Bloomsbury.

Gouin or no Gouin, I do not believe that German can be learnt out of Germany except when the teacher has, not only a knowledge of the language, but the gift and skill of an accomplished comedian into the bargain. In short, he must be able to *act* his lesson to the life. When this rare combination of knowledge and special personal talent cannot be found, the Gouin system, unless I am greatly mistaken, will not succeed better than other systems. The combination has, however, undoubtely been found in your case, and that is *the true secret of your remarkable success.*

Von B. J. Mallias, B.A., 49 Grosvenor Road, Dublin:

It gives me pleasure to be able to say that I am quite satisfied with my progress of the last three months. Having previously known nothing of German, I already find it comparatively easy to follow long conversations carried on in ordinary speech.

Von Frau M. E. Bennett, 13 Garville Avenue, Rathgar, Dublin:

I have learned far more of the German language, grammatically and otherwise, during the past few months, than I did even when residing for six months in Germany some years ago.

Die folgenden gutachten sind in der zeitung *The Weekly Sun* im januar und februar 1894 erschienen:

Von Frau Adriani Hahn:

Having succesfully taught both French and German after this method, I am in a position to compare the results obtained thereby with those obtained by the former grammatical methods.

To mention only one fact among many others: The pupils of a class averaging between eleven and twelve years of age have already [after six months' teaching] completely overcome that timidity so characteristic of the English where foreign speech is concerned, and the lessons give them so much pleasure that the end always comes to them as an unpleasant surprise, and calls forth a chorus of 'Oh, déjà!'

Von frl. Eleanor Rowe, 46, Pembroke Road, W.:

I have now attended for six weeks a German course at Howard House, and certainly find the two evenings a week I spend there 'a labour of love,' and a real recreation after my day's work. I would not miss one of them for any entertainment offered to me.

I might mention that writing is not left until 'everything is known orally,' but that in each lesson the sentences are first given orally, then read aloud, and finally written, which is quite a different thing.

A student either writing or reading a word in a foreign language is bound to pronounce it according to his native tongue unless he hears it correctly pronounced first. A vocabulary of 'words' is rarely helpful for conversation, as M. Gouin himself found after having committed various grammars and a dictionary to memory.

Von R. S. Ayling, Victoria Street, SW.:

Some five months back I was fortunate enough to hear a lecture on Gouin's series system, and at once joined the class for French. My only knowledge of the language was a dim recollection of my school-boy experiences, seen through the mist of fifteen years, when I was reluctantly dragged through the conjugations of the irregular verbs (laboriously learnt and promptly forgotten) and translations (so dear to the English schoolmaster) of 'Have you the pens, ink, and paper?' and other highly interesting

domestic details, not very useful from either a linguistic or practical point of view.

Under M. Gouin's system, after less than five months' tuition, the whole of the lessons are conducted entirely in French, and are intelligently understood by the pupils. I think that the system is now so well known that it is unnecessary for me to enter into the matter in detail; but I should like to say a few words on some slight inaccuracies of your correspondents. One says that the grammar is not taught under the system. This, I think, is hardly correct, as it is taught, indirectly, from the first lesson. The 'series' are usually (if not invariably) in the present tense, but after each one the pupils recapitulate, altering the tenses of the verbs, and thus one obtains a knowledge of the various conjugations, not merely by 'grinding,' but in an intelligent way.

Another correspondent remarks that the pupils obtain a knowledge of colloquial French, as if this were a fault of the system. My own opinion is that this knowledge is immensely useful, in fact there is a continuous conversation among the pupils of 'every-day' expressions, with the best possible results as regards accent and idioms.

I think one point not to be overlooked is the good fellowship and amusement continually in evidence in the classes, so that the work is really a pleasure rather than a labour, as is usually the case in learning a foreign language.

I feel strongly that the system is a thoroughly good one, and that Messrs. Swan and Bétis's promise that they can teach a language in a year will be fully justified by the result.

Von S. M. B. in Weston-super-Mare:

In your issue of January 21, I read with much interest an article headed 'Give us Good Teaching.' From long experience as a student and teacher of modern languages, I know, alas! that what you say of the futile result of most of our methods is only too true.....

But there is a better way now open for the student of the future, and the vision of that happy day when most English boys and girls shall be able to speak naturally in five or six languages may yet be realised by means of the method as expounded and taught at Howard House, Arundel Street, Temple, by Mr. Swan aud Mons. Bétis. An account of this method may be found in the *Review of Reviews* for May, 1892, and January and November, 1893, also in the *Educational Times* for July, 1893. It is not, like many methods, just a variation of old systems; it is based on different principles, and aims at teaching the foreign language by mental pictures and a logical sequence of actions, in the same manner that a child learns its mother tongue. The earlier lessons deal entirely with the ordinary language of life; the study of literature comes later, and is dealt with in such a manner as to create an enthusiastic love of the works studied, and to leave on the mind undying pictures and beautiful images.

In a sceptical frame of mind I went in December to attend a teachers' course of lectures on the Series method at Howard House. Like many others, I came away a complete convert, delighted with the method, and feeling that the half had not been told me. I have started teaching on the system, and my classes are delighted with work in which they take an intelligent interest, and are already making progress that would have been impossible on the old method.

Any of your readers wishing to learn a modern language quickly and satisfactorily cannot do better than attend the classes now being regularly held at Howard House.

Die londoner Central School of Foreign Tongues hat sich seit der kurzen zeit ihres bestehens (seit herbst 1893) dank der thatkraft der beiden direktoren Swan und Bétis ungemein schnell zu hoher blüte entwickelt und zweiganstalten in London, in Kensington, Edinburgh, Dublin, Manchester, Sunderland, Bournemouth und Folkestone begründet. In London wird durch dieses institut gelegenheit geboten, ausser französisch und deutsch, wofür drei geborene franzosen und zwei geborene deutsche geworben sind, auch italienisch, spanisch und russisch unter geborenen nationalen zu lernen. Ferner lehrt ein athener alt- und neugriechisch; für hindostanisch ist ein in Edinburgh promovirter doktor, der in Indien gelebt hat, im lehrerkollegium der Central School vertreten.

Die in der Central School unter leitung von Swan und Bétis das ganze jahr hindurch stattfindenden lehrerbildungskurse (*training courses for teachers*) umfassen 10 doppelstunden (honorar jetzt 3 guineen) und vermittteln die kunst der richtigen handhabung des seriensystems. Bis jetzt hat die anstalt etwa 250 berufsmässige männliche und weibliche lehrkräfte aus allen weltteilen vorgebildet.

(Schluss folgt.)

Quedlinburg. R. Kron.

ENGLAND UM DIE MITTE DES 18. JAHRHUNDERTS.
(Ein beitrag zur kulturgeschichte.)

KAP. II.
DER SQUIRE.

Nachdem wir so das öffentliche leben kurz gekennzeichnet haben, wenden wir uns jetzt der betrachtung der herrschenden klassen zu.

§ 1. *Seine stellung.*

Der geachtetste und einflussreichste stand war zu jener zeit ohne zweifel der der grossgrundbesitzer. Die aristokratie ruhte auf dem festen grunde der *squirearchy*. Ich kann hier nicht die ursachen darlegen, die in England mehr wie in irgend einem anderen lande das anwachsen des grossgrundbesitzes und das allmähliche verschwinden der kleinen grundbesitzer und freien bauern (*freeholders*) bewirkte; dieselben sind von anderen genügend auseinandergesetzt worden.[1] Thatsache ist, dass dieser prozess, der trotz des versuches, auf gesetzgeberischem wege kleine landgüter zu schaffen, noch immer fortgeht,[2] damals schon begonnen hatte und beklagt wird.[3] Derselbe trug jedenfalls dazu bei, die macht der grossgrundbesitzer noch zu vergrössern.

---

[1] *Cf.* z. b. Lecky I, *p.* 556 ff.; VI, 167 ff. Arthur Arnold, *Free Land* 1880.

[2] Was den versuch angeht, durch gesetze (*Allotment Acts* 1887 und 1890; *Small Holding Acts* 1892 und die *Parish Council Act* 1894) kleine landeigentümer zu schaffen, so zeigt die jährliche abnahme des getreide- und gemüsebaus und entsprechende zunahme des futterbaus, wie wenig bis jetzt damit erreicht ist. Vgl. die *Times* vom 1./2. 1895.

[3] Smollett, *C.* 29./5. Bramble schreibt da: *What wonder that our villages are depopulated, and our farms in want of day-labourers. The*

se macht war eine sehr ausgedehnte. In seinem bezirke, rs über seine pächter, herrschte der *squire* fast unum- t. Er war vor allen dingen friedensrichter für die graf- (*in the commission*) und hatte als solcher die aufsicht e polizei, übte die niedere gerichtsbarkeit in kleineren allein, in grösseren zusammen mit den anderen friedens- der grafschaft in den vierteljahrssitzungen (*quarter*) und war die oberste behörde für alle kirchspielbeamten.[1] er selbst nicht rechtskundig (*justice of the quorum*)[2] stand ihm ein *clerk* zur seite. Er konnte verhaftsbefehle en, selbständig zu einigen monaten gefängnis verurteilen tte die armenpflege unter sich.[3] Mit der letzteren war vickeltes niederlassungsrecht verbunden, welches es jedem oder ärmeren manne unmöglich machte, sich gegen den der behörden, d. h. besonders des grundherrn, in einem iel niederzulassen.[4]

ch war der gutsherr gewöhnlich der inhaber der pfründe,[5] nach gutdünken vergab oder verkaufte, so dass wenigstens eren falle auch der pfarrer und sein kaplan von ihm g waren.

OF SMALL FARMS *is but one cause of the decrease of population. he incredible increase of horses and black cattle, to answer the of luxury requires a prodigious quantity of hay and grass, which d and managed without much labour* .... Vgl. auch Goldsmith's gedicht: *The Deserted Village.*

l. darüber Gneist, *Engl. verwaltungsrecht, p.* 30, 257, 259 *etc.*

Roger de Coverley ist *a justice of the quorum. Spectator* nr. 2.

s alte armengesetz, welches die armenlast dem kirchspiel auf- in welchem der arme einheimisch ist, bestand von 1601—1834.

l. darüber die ausführliche darlegung bei Adam Smith, *Wealth ns, b.* I, *ch.* X, *part* II (Routledge *p.* 107 ff.). Ein beispiel findet Fielding, *An.* IV *ch.* II u. III. Joseph Andrews will heiraten, rer Adams macht Lady Booby, die dagegen ist, auf das gesetz am, wonach jemand dadurch, dass er ein jahr gedient hat, den zungswohnsitz erwirbt. Wir sehen aber später, wie der advokat etz umgeht, und wie dem jungen paare sogar gefängnis droht. f.

ute noch sind von den etwa 13 500 pfründen 8500 privatpatronate, n ein teil meistbietend verkauft wird. Vgl. darüber Gneist, *Engl. ngsrecht, p.* 1048 u. 1054.

Endlich vertrat er vielfach seine grafschaft im parlamente oder übte doch einen entscheidenden einfluss auf die wahlen aus, so dass gegen seinen willen kein parlamentssitz für einen ländlichen bezirk zu erlangen war.

§ 2. *Die beiden haupttypen in der litteratur.*

Diese fast absolute gewalt wurde natürlich je nach dem charakter des inhabers verschieden ausgeübt. Die schriftsteller zeichnen zwei haupttypen von gutsherrn, den wohlwollenden herrn, der ein patriarchalisches regiment führt, und den unwissenden, rohen, oft auch böswilligen fuchsjäger, der als tyrann in seinem kleinen reiche schaltet.

Schon Addison hatte in Sir Roger de Coverley das muster eines edlen gutsherrn geschildert; die werke von Fielding, Smollett und Goldsmith enthalten eine reihe ähnlicher charaktere. Squire Allworthy in *Tom Jones* ist ein vater seiner untergebenen, für deren geistiges, leibliches und sittliches wohl er stets besorgt ist.[1] Eine ähnliche gestalt, aber weit lebensvoller und bestimmter gezeichnet, ist Matthew Bramble in Smolletts meisterwerk *Humphry Clinker*. Seine briefe zeigen ihn als human gegen die armen, mild gegen die pächter, die säumige zahler sind oder die strengen jagdgesetze übertreten, und voll neigung und verständnis für die freuden des landlebens.[2] Auch an den ländlichen festen nahm der wohlwollende gutsherr lebhaften anteil. Am maifeste tanzten die mädchen vor ihm in ihrem besten putz, in weissen strümpfen, kurzen barchentunterröcken, kränze auf dem kopfe und mit bändern geschmückt; die burschen trugen schleifen am hute in den farben ihrer geliebten und blühende weissdornzweige. Die kinder hüpften lustig umher, wie die fischbrut, die an dem sonnigen ufer eines baches schwimmt, und die alten männer und frauen standen in festtagskleidern an den thüren und segneten ihren wohlthäter, wenn er vorbeiging. .... Dann ging man gemeinsam zu dem mit blumen und blüten geschmückten maienbaum, und nach dem ländlichen tanze um diesen begann ein reichliches mahl mit strömen guter getränke, das der gutsherr auf seine rechnung im „Weissen

[1] *J.* II, 2; 7; 9.
[2] *C.*, briefe vom 2./4.; 17./4.; 23./4.; 8./6.

Hirsch" bestellt hatte, und tag und nacht wurden in lust und heiterkeit verbracht. So verlief das maifest. Auch vermittelte der gutsherr heiraten, gab armen mädchen eine mitgift und verschaffte jungen paaren, die ohne geld zusammenkamen, eine existenz.[1]

Solche gutsherrn mochten aber doch wohl ausnahmen sein und gar viele mehr dem squire Western in Fieldings *Tom Jones*[2] gleichen. Auf diesen charakter, eine der lebensvollsten gestalten der weltlitteratur, wollen wir etwas näher eingehn. Squire Western ist ein reicher mann; sein einkommen beläuft sich auf 3000 *l.* Er lebt auf seinem landsitze zusammen mit seiner tochter; seine frau, die er als eine art höherer dienerin betrachtete und nie anders als bei tische sah, da er abends gewöhnlich betrunken war, ist gestorben. Im allgemeinen lebten sie in gutem einverständnis, nur einige male entstand ein streit, weil sie ihm vorhaltungen wegen seines trinkens machte und ihn bat, sie mit nach London zu nehmen, was er ihr abschlug. So hassten sie sich denn doch schliesslich.[3] Seine einzige tochter, die reizende Sophie, liebt er aufrichtig; sie kommt allerdings erst nach seinen pferden, hunden und flinten.[4] Nachmittags, wenn er betrunken ist, spielt sie ihm auf der harfe seine lieblingslieder vor, alte volkstümliche balladen.[5] Er hat auch eine unverheiratete schwester, mit der er in beständigem streite lebt. Sie sind nämlich gleich hartnäckig, aber verschiedener ansicht. Während die schwester zu der regirung hält, ist er ein eingefleischter *tory*, schimpft auf „die hannöverschen ratten", die das korn im lande auffressen, und trinkt nach dem essen auf das wohl des königs jenseits der wasser.[6] Obgleich die geschwister

---

[1] Dies idyllische bild entwirft Smollett von Sir Launcelot Greaves. *Gr., ch.* III.

[2] Der charakter von Squire Western ist entschieden besser dargestellt, als der seines gegenparts Allworthy.

[3] *J.* VIII, 4.

[4] Als er seine entflohene tochter sucht, hört er plötzlich unterwegs das melodische gebell von jagdhunden, und sofort vergisst er die tochter und schliesst sich der jagd an. *J.* XII, 2.

[5] *J.* IV, 5. Seine lieblingsmelodien waren: *Old Sir Simon the King, St. George he was for England, Bobbing Joan* und einige andere. Die schönsten kompositionen von Händel gefallen ihm nicht.

[6] *J.* VI, 2, 14; VIII, 4.

sich gründlich verachten, hütet sich der squire wohl, mit seiner schwester ganz zu brechen, damit ihr vermögen ihm nicht verloren geht.[1] Eine gewisse bauernschlauheit ist mit seiner leidenschaftlichen ungeschlachtheit verbunden. Seine sprache ist roh und, wenn er wütend wird, gemein. Zarte ehrbegriffe hat er nicht und denkt gar nicht daran, sich wegen einer beleidigung zu entschuldigen oder zu schlagen.[2] Im übrigen lässt er sich leicht von seiner tochter oder schwester regiren, ausser wo vermögensfragen ins spiel kommen. Da zeigt er sich hart und unerbittlich. Auch jagdfreveln gegenüber kennt er keinen spass, sondern verfolgt sie mit der ganzen grausamen strenge der gesetze.[3]

Das ist der typus des durchschnitts-gutsherrn. Bei manchem kam zu der roheit und unwissenheit noch bosheit und verderbtheit des herzens hinzu. Zu dieser klasse gehört Mr. Thornhill, der böse gutsherr in Goldsmiths *Vicar of Wakefield*, der die arme Olivia, wie vorher so viele andere, verführt und die familie des wackeren landpredigers an den rand des abgrundes bringt. Doch fehlt auch hier nicht das gegenstück in dem edlen onkel, der wie ein guter genius über dem frommen hause des landpredigers wacht und eine zierde seines standes ist.

Übrigens fand durch die verbesserung der landstrassen und die zunahme der reisen bald eine gewisse angleichung an die sitten von London statt. Die kleineren gutsbesitzer von 2—300 *l.* jährlichem einkommen sahen sich nach und nach gezwungen, ihren besitz zu verkaufen und pächter zu werden; die grösseren legten ihre eigentümlichkeiten immer mehr ab und wurden verfeinerter, wenn darum auch keineswegs besser.[4]

KAP. III.
DIE STAATSKIRCHLICHE GEISTLICHKEIT.

Der wichtigste stand nach dem landadel war zu jener zeit ohne zweifel die geistlichkeit der englischen staatskirche. Am

---

[1] *J.* XVI, 4.

[2] Ds. XVI, 2.

[3] Ds. III, 10. Ähnliche charaktere finden sich bei Fielding und Smollett in ziemlicher anzahl.

[4] Vgl. hierüber die ausführliche darstellung bei Lecky I, *p.* 533 ff. und bes. VI, 168 ff.

anfange des 18. jahrhunderts stand diese auf der höhe ihrer macht. Die dissidenten waren fast nur in den handelskreisen der grossen städte zahlreich vertreten, und es lasteten auf ihnen noch immer politische beschränkungen,[1] wenn auch die whig-regirung die schlimmsten abgeschafft oder doch thatsächlich ausser kraft gesetzt hatte.

Aber auf der anderen seite war die kirche auch niemals so verweltlicht, entsprach nie so wenig ihrer bestimmung, als zu jener zeit. Der grund dieser erscheinung war wohl hauptsächlich die skeptische richtung des zeitalters, die besonders unter den höheren klassen herrschte und kirchlichem leben wenig günstig war.

§ 1. *Die höhere geistlichkeit.*

Was nun die stellung der geistlichen angeht, so muss man scharf unterscheiden zwischen einer ***bezitzenden*** klasse, den pfründeninhabern (***incumbents***), und einer ***arbeitenden*** klasse (den ***curates, unbeneficed clergymen***), die von jenen besoldet werden. In seinem ***Weltbürger*** lässt Goldsmith den chinesen bemerken: „Einige werden angestellt, tempel zu beaufsichtigen, die sie nie besuchen, und während sie alles geld einstecken, sind sie zufrieden, andere alles gute thun zu lassen."[2] Und mit köstlichem humor wird bald darauf eine zusammenkunft der pfarrer einer diözese bei ihrem bischof beschrieben, wo gar wenig von religion,

---

[1] Im jahre 1673 war die *Test Act* erlassen worden, die bestimmte, dass jeder, der ein amt bekleidete, das abendmahl nach anglikanischem ritus nehmen, eine erklärung gegen die transsubstantiation unterschreiben müsse u. dgl. m. Wilhelm III. versuchte vergebens, dieselbe aufzuheben. Doch gelang es ihm, die *Toleration Act* (1689) durchzusetzen, die den dissidenten wenigstens freiheit des gottesdienstes gewährleistete. Unter der königin Anna begann wieder die verfolgung der dissidenten und zwar durch die *Occasional Conformity Act* (1704), welche verhindern sollte, dass sie den äusseren formen genügten, um ein amt zu bekleiden, und durch die *Schism Act* (1714), die ihnen verbot, schulen zu errichten und überhaupt unterricht zu erteilen. Die beiden letzteren gesetze wurden 1718 wieder aufgehoben, und seit 1727 alljährlich eine *Indemnity Act* erlassen, die denen, die aus irgendwelchem grunde den bestimmungen der *Test Act* nicht nachgekommen waren, indemnität gab. Dies dauerte bis 1828, wo endlich die *Test Act* aufgehoben wurde.

[2] G. C. XL.

desto mehr aber von wildpret, schweinebraten u. s. w. die
ist. „Einige von ihnen," so heisst es dort, „stehen mor
nur auf, um sich mit dem koch über das mittagessen zu ber
und wenn das vertilgt ist, so machen sie keinen anderen
brauch von ihren fähigkeiten (vorausgesetzt, dass sie s
haben), als über die folgende mahlzeit nachzudenken." [1]

Diese so karikirte weltliche gesinnung der pfründeninh
ist natürlich bei der art, wie sie zu ihren stellen kommen.
die pfarrstellen zum grossen teile unter dem patronat des
adels standen, [2] so dienten sie entweder zur versorgung
jüngeren söhne oder wurden nach gunst und gabe verg
Dass dabei oft andere gesichtspunkte als die der würdigke
das amt geltend waren, ist begreiflich. Sehr oft waren
rücksichten im spiele, [3] nicht selten wurde auch, wie das
noch geschieht, [4] das präsentationsrecht verkauft. [5] Ein p
erzählt, dass eine gute pfründe für einen jagdhund wegge
worden sei. [6] Der ertrag einer besseren pfründe war d
nicht sehr hoch. Er betrug etwa 100—200 *l.* jährlich. [7]
vervielfachten vornehme geistliche dies bescheidene einko
dadurch, dass sie mehrere pfründen zugleich innehatten.
system der *pluralitäten* (*pluralities*)," schreibt Lecky, „w
unter Heinrich VIII. und Elisabeth notwendig gewesen
teils wegen des geringen wertes vieler pfründen und noch

---

[1] G. C. LVII.

[2] Vgl. vorher s. 288, anm. 5.

[3] C., brief vom 17./5. von Bedford: *he had promised the li… another man who had a vote in the county where he proposed … himself a candidate at the next general election.*

[4] Noch heute wird etwa der vierte teil der von privatpersonen … gebenden livings von Clerical Agents zum kauf angeboten. Wend… land. Seine geschichte, verfassung etc. Leipzig 1892. p. 2…

[5] *A.* VII, 4: *his uncle — purchased for him the next presenta… a living of near 200 l.*

[6] [illegible]

[7] [illegible]

[8] [illegible]

folge der schwierigkeit, eine genügende anzahl reformirter eistlichen zu finden, war während der periode, die unmittelbar uf die uniformitäts-akte (1662) folgte, sehr verschlimmert orden."[1] Dr. Jacques Sterne, der onkel des schriftstellers aurence Sterne, war domherr (*prebendary*) von Durham, residirender kanonikus, vorsänger (*precentor*) und archidiakon von York, rektor von Rise und Hornsey-cum-Riston, ein typisches eispiel des damaligen kirchenpolitikers. In einem spottgedichte ener zeit, welches das umfallen einer kutsche beschreibt, wird ieser missstand folgendermassen gekennzeichnet:

When struggling on the ground was seen
A Rector, Vicar, Canon, Dean.
You might have thought, the coach was full,
But 'twas only Doctor Bull.[2]

uch der verfasser von *Tristram Shandy* selbst war ein solcher pluralist". Sein onkel verschaffte ihm die pfarre von Sutton. päter machte er ihn zum domherrn von York, verlangte aber, ass er für die zeitungen schreiben sollte, und da er sich eigerte, so wurden sie uneinig. Durch seine frau bekam er ie pfarre von Stillingsworth, die ein freund ihr versprochen atte, wenn sie einen geistlichen aus Yorkshire heiratete, und ndlich schenkte ihm nach dem erscheinen der ersten bände ines *Tristram Shandy* lord Faulconbridge das hilfspfarramt *uracy*) von Cotswold.[3]

Die folge dieses missbrauches war natürlich eine schändliche rnachlässigung ihrer amtspflichten von seiten der pfründner. e gingen entweder mit den gutsherrn auf die jagd und nahmen l an ihren gelagen, oder sie intriguirten und politisirten in ndon. Meist verzehrten sie ihre einkünfte fern von ihren rren, die sie von schlechtbezahlten hilfsgeistlichen verwalten ssen.[4]

---

[1] Lecky I, *p.* 74.

[2] *Life of Laurence Sterne* (*E. M.*) *p.* 16 ff.

[3] Die *Pluralities Act* 1838 untersagte die kumulation von seelsorgeinden in gemeinden von mehr als 3000 seelen, führte eine strengere cht der geistlichen zur residenz ein, u. s. w. Andere gesetze erfolgten 0 und 1871. Gneist, a. a. o. *p.* 1063.

[4] Vgl. Gneist *p.* 1053.

§ 2. *Die niedere geistlichkeit.*

Über nichts wird häufiger in jener zeit geklagt, als über die elende lage der niederen geistlichkeit, besonders der hilfsgeistlichen oder *curates*. Zwar hatte man dies schon früh erkannt. Jm jahr 1703 hatte königin Anna zu gunsten der kleinen pfründen auf die kirchlichen kroneinkünfte verzichtet, und hieraus war ein kapital von 17000 *l.*, genannt *Queen Anne's Bounty*, gebildet worden. Aber diese massregel scheint nicht viel genützt zu haben. Der arme gedrückte kaplan, der kümmerlich seine meist zahlreiche familie erhält, eine art besserer diener, oft kriecherisch und fast immer verachtet, ist eine stehende figur in allen romanen jener zeit. Herr Abraham Adams, jene prächtige gestalt aus Fieldings *Joseph Andrews*, ein gelehrter und menschenfreund, bezieht 23 *l.* gehalt jährlich und hat eine familie von sechs kindern. Wenn er bei dem gutsherrn ist, so isst er gewöhnlich in der küche und wird als eine art diener des pfarrers betrachtet. Viel achtung geniesst er nicht; nur Mrs. Slipslop, die kammerfrau, die selbst die tochter eines geistlichen ist, lässt sich manchmal herab, mit ihm über theologische fragen zu disputiren.[1] Dr. Primrose, der landprediger von Wakefield, erhält, nachdem er in folge seiner schrift über die monogamie seine pfarre von 35 *l.* verloren hat, eine hilfspfarre von 15 *l.* jährlich.[2] Smollett erzählt von einem geistlichen, der, weil die 20 *l.*, die der rektor des kirchspiels ihm gibt, für den unterhalt seiner familie nicht genügen, noch nachmittags in einer zehn meilen entfernten kirche den gottesdienst versieht, wofür er 10 *l.* bekommt. Und dies mühsame nebenamt muss er verrichten, obgleich er einen bruch hat und kaum von der stelle kommen kann. Er ist ein gelehrter mann und erfreut sich der grössten beliebtheit bei seinen pfarrkindern. Als aber ein neuer rektor kommt, will dieser ihn trotz seiner 17jährigen treuen dienste aus seiner stelle vertreiben, weil er sie einem anderen versprochen hat.[3] Dass diese schilderungen keineswegs übertrieben sind, dafür haben wir manche beweise. Boswell erzählt, dass er einmal mit Johnson über diesen gewöhnlichen gegenstand

---

[1] *An.* I, 3.

[2] G.*V.*, *ch.* II u. 3.

[3] *Gr.* IV. Der grossmütige gutsherr gibt ihm darauf die pfarre selbst.

r klage sprach. Er schlug vor, dass kein geistlicher sich einen
lfspfarrer sollte halten dürfen, wenn er ihm nicht 100 *l.* jähr-
h gebe. Aber Johnson hielt dies für unausführbar.[1] Garrick,
r berühmte schauspieler und intendant, schreibt von einem
arrer, der ein schweres amt zu verwalten hat, bei dem er
glich, obwohl gichtbrüchig, 5—6 meilen durch wasser waten
uss und wofür er 30 *l.* jährlich erhält. Der würdige mann ist
er zu stolz, eine unterstützung anzunehmen, bis er eine solche
rch die vermittlung Garricks von der regirung bekommt.[2]
dlich können wir noch eine solche autorität wie Adam Smith
führen, der darüber folgendes sagt: „40 *l.* jährlich gilt jetzt
s eine sehr gute bezahlung für einen hilfspfarrer, und trotz
eser parlamentsakte[3] gibt es viele stellen unter 20 *l.* jährlich.“

Die soziale stellung solcher hilfspfarrer war in folge dessen
hr untergeordnet, und ihre kinder treten in die untersten
hichten der bevölkerung zurück. Supple, der geschmeidige
plan des squire Western, ist sehr zufrieden, Mrs. Waters, eine
me von äusserst zweifelhaftem rufe, die aber eine pension
n 60 *l.* bezieht, zu heiraten.[4] Die frau des armen wildhüters
eorge Seagrim rühmt sich, die tochter eines geistlichen zu
in; auch Mrs. Honour, die kammerfrau von Sophia Western,

---

[1] Johnsons worte lauten: *To be sure, Sir, it is wrong that any clergy-
an should be without a reasonable income; but as the church revenues
ere sadly diminished at the Reformation, the clergy, who have livings,
nnot afford, in many instances, to give salaries to curates without having
emselves too little; and if no curate were to be permitted, unless he had
hundred pounds a year, their number would be very small, which would
a disadvantage, as then there would not be such choice in the nursery
r the church, curates being candidates for the higher ecclesiastical offices
cording to their merit and good behaviour.* B. *J.* III, *p.* 93. Vgl. auch
, 105.

[2] Garrick, *Correspondence* I, 199, 263 bei F. *G.* III, 11. *p.* 299.

[3] Es bezieht sich dies auf ein ebendaselbst erwähntes gesetz, dass ein
ilfspfarrer nicht über 50 und nicht unter 20 *l.* jährlich erhalten solle. Im
hre 1817 wurden die grenzen auf 80—150 *l.* erweitert. Smith, *Wealth of
Nations*, *p.* 103/104. Smith erklärt die schlechte bezahlung durch das
issverhältnis von angebot und nachfrage, das zum grossen teile durch die
elen stipendien und freistellen geschaffen werde. Jedenfalls wirkte die
pluralität" der pfarren auch mit, indem sie das angebot verminderte.

[4] *J.* XVIII, 13.

stammt von einem geistlichen ab, wozu dann noch als dritte Mrs. Slipslop aus *Joseph Andrews* kommt. Fielding bemerkt bei erwähnung der Mrs. Honour:[1] „Dies ist die zweite person in niederer stellung, von der wir in dieser geschichte berichtet haben, dass sie von der geistlichkeit abstamme. Es ist zu hoffen, dass in künftigen zeitaltern, wenn für die familien der geistlichkeit etwas gesorgt sein wird, solche beispiele seltsamer erscheinen werden, als es gegenwärtig der fall sein kann.“

Dass die würde des standes unter solchen verhältnissen oft not litt, ist selbstverständlich. Welchen gegensatz bildet zu dem edlen, weltunerfahrenen, sanften und doch so unerschrockenen pfarrer Adams dessen amtsbruder Trulliber, der ganz verbauert ist und für nichts mehr sinn hat, als seinen ackerbau und seine schweinezucht.[2] Smollett, der gewöhnlich etwas stärker aufträgt, schildert sogar einen geistlichen,[3] der den ganzen tag im wirtshause liegt, falsch spielt, flucht, zotige lieder singt, kurz ein ganz verkommenes subjekt ist. Derselbe war früher das gefällige werkzeug der laster eines lords, dem er seine jetzige stelle verdankt. Sein gehalt beträgt nur 20 *l.*, aber er macht sich nebenverdienste durch seine geschicklichkeit auf der violine und im kartenspiel. Dass solche auswüchse möglich waren, bezeugt die geschichte in hinreichender weise.[4] Auch war die strömung der zeit wenig geeignet, hier wandel zu schaffen.[5] In den regirenden kreisen herrschte unglauben und gleichgültigkeit,[6] unter dem volke noch vielfach der krasseste aberglauben, wenn auch die schriftsteller ihn mit den waffen des spottes und der satire bekämpften.[7]

---

[1] *J.* IV, 14.

[2] *An.* II, 14.

[3] *R.* IX.

[4] Vgl. Lecky I, *p.* 75.

[5] Im jahre 1809 geschah zuerst vom staate etwas zur hebung der lage der geistlichkeit.

[6] Lecky I, *p.* 248 ff.

[7] Smollett war selbst ein freidenker, wie das ein nicht misszuverstehender angriff auf das christliche dogma (*C.* 13./7.) bezeugt. Er greift den aberglauben, der auch unter den gebildeten ständen verbreitet war, an vielen stellen an. Vgl. *P.* XXXIV, LIV, LXXXII, LXXXIII; *Gr.* VI, VII, XXII. — Johnson sogar war sehr abergläubisch. Er hielt geister-

Auf diesem boden erwuchs die religiöse bewegung des ethodismus, die sich an die namen von John und Charles esley und George Whitefield knüpft. Sie erstrebte vor allen ngen eine verinnerlichung der religion und eine reform der ten der geistlichkeit. In der kirche beginnend, verliess sie ld die schranken derselben und gewann als sekte eine gealtige verbreitung, nicht ohne eine bedeutende und wohlthätige ickwirkung auf die staatskirche auszuüben. Auch von den hriftstellern jener zeit wird diese bewegung natürlich oft sprochen; wir übergehen diesen punkt aber hier, da er in ner besonderen monographie noch kürzlich erschöpfend beandelt worden ist.[1]

scheinungen für möglich (B. *J.* I, 234). Vgl. auch II, 100 und 108, wo n einem geiste die rede ist, den der buchhändler Cave gesehen haben l. S. ferner III, 199; IV, 198.

[1] Dr. J. Albert Swallow, ***Methodism in the light of the English litera-* *of the last century.*** (***Münchener beiträge.*** IX. heft.) Erlangen und zig 1895.

(Schluss folgt.)

Offenbach a. M. DR. PH. ARONSTEIN.

BESPRECHUNGEN.

JOHAN STORM, *Englische philologie.* 2te, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte auflage. Bd. I, *Die lebende sprache*: abteilung I, *Phonetik und aussprache.* Leipzig, Reisland 1892. M. 9,—.

(Third Notice. Conclusion.)

One of the most interesting and valuable portions of Prof. Storm's book is the long and intricate discussion (p. 420—444) of the English unaccented vowels. Taking Sweet's transcriptions as a text, he proceeds to discuss both Sweet's and all other evidence on the subject in a very thorough manner. He has a great advantage over Sweet in having adopted a much more developed and flexible symbolism for unaccented vowels. Sweet's *ə* stands for almost anything that happens to be obscure. But I do not find even Prof. Storm's symbolism quite satisfying; and in endeavouring to criticise his work, I have found it advisable to propound a classification of English obscure vowels, based upon my now pretty well-known doctrine that there is an obscure vowel (in fact, several shades of obscurer sound) intervening between each pair of more definite vowels. In the "reduction" of a vowel it is these proximate positions which are first reached, not the distant central mixed position which is properly signified by Sweet's *ə*.

The following table will in most particulars explain itself:

ENGLISH VOWELS.

Articulation	Clear	Obscure	Key Words
high-back	*u*	—	b*oo*t.
do.	—	*ụ*	val*u*e, vol*u*me, (half-obscure in f*oo*t), accented in N. prov. b*u*t.
mid-back	*o*	—	b*oa*t.
do.	—	*ọ*	*o*bey, her*o*ine, furr*ow* (accented in variant of N. prov. *but*, and in New England *whole*).
low-back	*ɔ*	—	*caught*; with incipient reduction in *cot*.
do.	—	*ɔ̣*	*o*bstruct, Iscari*o*t, rhet*o*ric (accented in S. W. prov. and maritime b*u*t).

tion	Clear	Obscure	Key Words
ɔw	*a*	—	*fa*ther.
	—	*ɒ*	*u*lterior, ex*u*ltation, gam*u*t (accented in N. b*u*t).
·w	*ȧ*	—	Smart's compromise in *glass*, etc.
ow	—	*ɒ̣*	*a*rena, expl*a*nation, curi*ou*s (accented in S. b*u*t).
	ä	—	m*a*n (normal, not Cockney).
·nt	—	*ɒ̈*	*a*slant, dis*a*ppoint, purch*a*se (accented in Cockney b*u*t).
	ε	—	m*e*n (normal, not Cockney).
·nt	—	*ɘ̇*	qui*e*t, goodn*e*ss, syst*e*m, soci*e*ty, clim*a*te.
	e	—	m*ay* (neglecting off-glide).
ɔnt	—	*ɘ̇*	mark*e*t, fish*e*s, *e*ngage, ex*e*cute.
	ĭ	—	b*i*n } The vocal organs do not easily
·front	*ī*	—	b*ea*n } produce the obscure vowel intermediate to these two, though it can be produced by artificial means.
lian	—	*əə*	b*ur*n, f*er*n, g*ir*d (Southern).
edian	—	*əʳ*	" " " (Northern).

idance to the practical meaning and use of this table, let me ıe simplest way to obtain any obscure vowel of the front or is to articulate the definite vowel which is next lower than iculatory position, and then to push the lower jaw gently up- e striving to keep the tongue-position unaltered. For the sake ness I have added the Southern "mixed" *əə* and its Northern the coronal *əʳ* (the vowel of *gird, herd, burn,* etc.), though the f these vowels creates no new elements worth naming. They n unchanged, save in length and strength, as in *Ashburnham,* or are carried forward in the South, as by Miss Soames, into ion, yielding such forms as *slɒgad, shepad* (for *shepŏd,* etc.), oncluding syllable is the same as the reduction of *ä* in *Naiad,* ut the Northern *eʳ* maintains its quality better under loss of it is useless to enter into its small variations here, seeing that bases his treatment of post-vocalic *r* entirely upon Southern

ing this table I have used inverted letters to indicate the ob- s, so far as was possible consistently with retaining for each of that definite vowel to whose reduction it commonly owes its ,et it be here noted that the course of reduction resulting from ɜnt is largely contrary, in front vowels, to that which results ıing. Short accented Eng. *i* or *e* is distinctly lower than the

long *i* or *e*: but if this short *e* (or short *ă* = *ä*) loses its a
reduced vowel is commonly obscurer and *higher* than the origi
course of this reduction may almost be said to run in a cycle,—
back series, along the low series and up the front series. Its ordin
therefore is to lower back vowels, to advance low vowels and to r
vowels. A dot has therefore been placed *below* the signs for red
vowels, to remind the reader that they are lowered, and *above*
for reduced front vowels, to remind him that they are raised,
accented position of the indicated vowel.

But although these obscure vowels are commonly generated i
instance by the reduction of a definite vowel, their further shi
not lead them to the next definite vowel, but to the next indefir
e.g. not from *e* through *ɘ̇* to *e*, but to *ɘ*,—thus leaping from *ɘ̇* to
resting at all in the intermediate *e* position. The reason of tl
the process is not entirely organic and muscular: the ear also h
share in it. The difference between adjacent members of the obs
is never clearly seized by the popular ear: so far as my obser
tends, there is no vowel of the obscure series so firmly hel
speaking community as not to be interchanged by some speakers
next adjacent one. The word *but* is an excellent example of the
a vowel, once relegated to the obscure series, remains there,
only from one obscure value to another. In rustic Lancashire
lowering and obscuring of *u*) with *ọ* as a variant: the next step
be heard in South-western dialects and among seamen: we do
take the educated development until it shifts to *ʌ*, which is the
value: the next step, *ʌ̇*, is good Southern: the latest, *ʌ̈*, is Cockn
landmarks of a prolonged historical change indicate clearly that
initial obscuration took place, its course was strictly confined to t
series of vowels.

Readers will find that, allowing for the change of symbols,
rences between Prof. Storm's appreciations of the unaccented v
my own are slight. His *ė* and my *ɘ*, for example, mean exactly
thing, and are found almost always in the same words und sylla
the inverted symbol seems more appropriate to a vowel whose
so indeterminate that some call it an *i* and some an *e*.

Prof. Storm begins his examination of the unaccented vo
unaccented *e*. There are a host of unaccented suffixes and othe
spelled with *ɘ̆* (accented value = *ɛ*), to which Sweet, in con
many Londoners, but not in common with the educated majorit
the value *ĭ*. I find that I never get higher than *ɘ* or *ɘ̇*, and
retain *ɛ*. I have classified under these three heads the principa
given by Prof. Storm, i.e. I have

ɘ in *-ed* (inflectional), *-es*, *-ket*, *-age*, *-ege*, *-edge*, *Essex*.

ɘ̇ In *-ness*, *-less*, *-est* (inflectional), *-let*.

ɛ in *-ess*, *-est* (non-inflectional), *-stead*, *-ect*.

But some of the commonest words in *-ess* and *-est* are obscured to *ə̆*, e.g. *mistress, governess, honest, forest*: *perfect* is exceptionally raised to *ə̇*.

Prof. Storm gives a long list of words (p. 422) in which Sweet gives the sound of *ĭ* to initial unaccented *e*, followed by more than one consonant (*exact*, *embrace*, *engage* etc.). In most of these I preserve the original *ɛ* without noticeable change. But I have *ə́* in those beginning with *em-* and *en-*, many of which have a duplicate spelling in *im-* and *in-*: but that the quality of this vowel is (as Storm apprehends it to be) nearer than *i*, is supported by the fact that wherever this choice exists, I invariably spell these words in *em-* and *en-*.

Prof. Storm next instances another series of words in which Sweet gives this favourite *ĭ* sound to unaccented *e* in the middle of a word. Here again my own pronunciation (and that, I think, of most other people) divides itself between *ə́* and *ə̆*: before a single consonant it is *ə̇*, but before plural consonants the original *ɛ* is only raised and obscured to *ə̆*. I find that in this matter the *nh* of *fahrenheit* operates as a double consonant, but the *kw* and *kj* of *consequence* and *execute* do not.

Pp. 427-8 contain an interesting discussion of the endings *-el, -ed, -em, -ent, -ence,* and *-en*. After an accented back vowel, I have *-ə̆l*, like Prof. Storm and Miss Soames (in *cruel, towel* etc.), but not after an accented front vowel, e.g. Jael (*dʒéə̆l*), nor when the vowel is unaccented as in *Samuel, Israel, Daniel*. It is then only raised to *ə̇*. After an accented syllable ending in a consonant the *e* seems always to vanish in conversation, but the *l* becomes long and syllabic: *trăv-l, flăn-l* etc. But after an unaccented syllable, the *ɛ*, having a sub-accent, stands firm, as in *parallel*. In *băr-l, quor-l*, etc. the *r* must be slightly trilled, otherwise they sound Irish or Irish-American. But under the stress of loud speaking the syllabic *l* is involuntarily changed into *-ə̆l*, to make it carry.

I do not find that words ending in non-inflectional *-ed* are raised to *-ĭd*. They halt with me at *-ə̇d* (*kindrə̇d*, etc.): but this pronunciation is not that which Miss Soames sets down as Irish: the vowel is there the real "mixed" *ə*.

I have the same *ə̆* in *system, problem,* and in *-em* after accented closed syllables generally: but in *poem,* after accented back vowel, I have *ə́*: whilst in *diadem, stratagem* etc., after an unaccented syllable, I have sometimes *ə̆*, and sometimes original *ɛ*.

For *-et* after accented front vowel (in *quiet*, etc.) I have *-ə̆t*: and the same in *society*, *variety*, etc., here agreeing with Ellis more nearly than with Miss Soames and Dr. Sweet. But after an accented back vowel I have *ə́*, e.g. in *poet*, *cruet*. Prof. Storm makes here a comment which I do not quite understand. He says he has heard English preachers say "*paiəti, paiʋti*, almost *paiăti*." The inverted *ʋ* is generally used to indicate a *back* obscure vowel: but any such vowel intermediate between *ə* and *ă* must be a *front* obscure vowel, something like my *ʋ̆* or *ʋ̇*. After consonants *-et* gives sometimes *-ə̆t* and sometimes *-ə̇t*: we have already

seen that *-let* gives *-lə̇t*, but *-ket* gives *-kə̇t*. The following are typical examples:

1) of *-ə̇t*: *quiet*, *owlet*, *scarlet*, *velvet*, *helmet*, *Corbett*, *tabret*, *garret*, *secret*, *baronet*, *coronet*.
2) of *ə̇t*: *poet*, *cruet*, *market*, *target*, *budget*, *latchet*, *carpet*, *buffet*, *linnet*, *comet*, *ferret*, *Cobbett*, *trivet*.

We may therefore say generally, respecting this ending, that a preceding front vowel or *l* always, and a double consonant or *r* often, keep it down to *-ə̇t*: so does an unaccented syllable: but the precedence of an accented back vowel or single consonant (except *l* or *r*) causes it to rise to *-ə̇t*.

For *-ent* and *-ence*, immediately after accent, I have in formal speech always *-ə̇nt* and *-ə̇ns*: but in conversation this *ə̇*, after *s*, *z*, *ʃ*, *ʒ*, *d*, *t*, is sunk in the *n*, which becomes syllabic. A particularly distinct pronunciation of the ending *-ment* (= *mɛnt*) is characteristic of Yorkshiremen. I have with Dr. Sweet an exceptional pronunciation of *accent*, with original *ɛ*: but the reason for it I cannot divine.

In *-en*, I have exceptionally *kitchen*, *women*, *linen*, making *-ə̇n*, whilst rare and learned words such as *omen* and *hymen* retain *-ɛn* unobscured. But in all other cases I have *-ə̇n*, reducing itself colloquially to *-n̩* after most consonants: but *-mə̇n*, *-lə̇n*, *-nə̇n*, *-rə̇n* resist this reduction. So also do proparoxytones such as *oxygen* and the like.

It will be noted that, in accordance with what has been already said, the course of change in all these endings is from *ɛ* to *ə̇*, and thence to *ʌ*, thus skipping the clear *e* which organically would intervene between *ə̇* and *ə̇*.

Unaccented short *i* maintains its accented quality with remarkable energy, except in the final value previously discussed. Prof. Storm notes this (p. 428) with reference to Sweet's renderings, and it is still more noticeable elsewhere. Miss Soames maintains, rightly, I think, that the ending *-ible* is properly pronounced *-ibl*, not *-əbl*. Like her I may in rapid speech sometimes say *posəbl* (= my *posɒ̃bl*), but certainly never when the word is emphatic: and at no time do I say either *hǫrəbl* or *tẹrəbl*. So also I may sometimes use colloquially in very common words, such as *polə̇si* and *eiprə̇l*, the obscured and lowered *ə̇*; but I never have *pjuwpl* or *ijzli* or *sivləizeiʃən* with total loss of *i*. The only word in which the *i* totally disappears is *cousin* (*kʌzn*).

There is another kind of reduction, however, in such endings as *-ia*, *-ier*, *-ious*, especially when following the accent with only a single consonant intervening. The *i* then loses in length, strength and distinctness, and often ceases to be syllabic, yielding sounds such as *-jɒ̃*, *-jəʳ*, *-jɒ̃s*.

Unaccented *a-* is reduced almost always by Sweet to *ə-*. This is true if the symbol *ə* may be taken to include vowels of the front obscure description whose existence I have pointed out. But if *ə* is to be taken as a strictly "mixed" vowel, I can hardly agree. The reduction of the *a-* is more or less energetic according to the fewness of following consonants. In *above*, *again*, the *ə* is doubtless often reduced colloquially to the mixed

osition, but not in *admire* or *accept*: whilst in *capsize* and *transmit* there s practically no reduction at all: the vowel is further shielded by the receding consonant. Prof. Storm adduces the evidence of Ellis, Murray, liss Soames and himself to shew that they all hear in such words as *dmire* some suggestion of the original vowel (Storm's ă, Sweet's æ). To y ear the vowel actually produced is that immediately adjacent to the nobscured sound, namely, the obscure vowel which intervenes between it nd ɛ (open *e*), and which I have tabulated as ɒ̈. That is doubtless the eason why it still suggests obscurely the original vowel.

The ending *-ate* is next discussed (p. 431). Under this heading Prof. torm has by an oversight included the word *favorite*. As to the verbs *-ate*, all are agreed that the accented value *-eit* is nearly or quite mainined, except that its length is somewhat diminished: it may be called alf-long. But in adjectives the examples given, from various authors, all iew more or less reduction. Sweet alone carries this reduction as far as t: *fɔtʃənit*, etc.; though he has *-ət-* in the corresponding adverbs, *fɔtnətli, imijdʒətli*, etc. To my ear, in all common words, both adjectives nd adverbs, this *-ət* is *-ɜ̈t* (mid-front-obscure), and never reaches *-ɜ̇t* (highont-obscure), which is my usual equivalent for Sweet's unaccented *-it*. are and scientific adjectives, however, keep *-eit*: see Murray, *bipinnate, furcate* and *passim*. But substantives are far less regular. They also e divided between the *-eit* and the *-ɜ̈t* pronunciation, but not with such decided preponderance of either. Sweet writes *tʃokəlit, mædʒistrit*; but is seems to me, as to Prof. Storm, abnormally high. I again do not find en *-ɜ̈t* here. On the other hand Ellis's *frigɛt* and Murray's *klɔimĕt* (both *-ɛt*) seem too clear in quality and a little too low in position for the ort pronunciation of this vowel. I would always write *-ɜ̈t*. But the nger ending *-eit* seems to me to be much more usual than these authorities uld allow. I have it generally in proparoxytones such as *magistrate* d *advocate* (sb.), where Sweet has *-it* and Murray *-ĕt*, as well as in ndidate, which they allow. I have it also in all substantives which are t in frequent use, such as *sulphate, chlorate, nitrate,* etc.

In *palace*, *preface*, *surface*, *purchase*, *Horace* (p. 431) I have again or ɒ̈s, as between Sweet's *-is* and Miss Soames' *-əs*. But Prof. Storm, cussing Miss Soames' vowel, surmises that it is "*ein an* ä *erinnerndes* ə"; ich is probably exactly what I mean by ɒ̈.

The reduction of these endings *-ate* and *-ace*, which once had ē for ir vowel, to *-ɜ̈t* and *-ɒ̈t*, seems at first sight to run counter to the ory that the reduction of unaccented front vowels is upward in its ection. But there is here really a double process: there is shortening well as loss of accent; so that the *e* is first reduced by shortening to ă and then raised by loss of accent to the obscurer ɜ̈ or ɒ̈.

That Sweet's pronunciations *kærikta*, *orikl*, *spektiklz*, are used by some cated people is undeniable: but the majority, I am sure, discountenance i, like Prof. Storm. The vowel I hear from very careful speakers is ɒ̈; n the majority ɜ̈; rarely ɜ̇.

Sweet also reduces unaccented ***ai, ay, ey,*** mostly to *ĭ*. Prof. Storm brings forward (p. 434) weighty objections to this, with which it is impossible not to concur.

As to the ending ***-ain*** (p. 455), I am nearly in agreement with Miss Soames, who has ***mountain, captain, chaplain, curtain,*** all ending in *-in*, which I take to be what Prof. Storm calls ***-én***, and I call ***-ə̂n***. I have also, like her, the double form ***səˈtə̂n*** and ***səˈt'n***. I do not agree with Ellis in tolerating ***lătn*** for ***lătĭn***: and I differ from Miss Soames in ***villain***, which I always pronounce ***vilŏn***, as though spelled ***villan***.

I note, in passing, (p. 436) that many speakers, including myself, have no *ə* glide in ***hīro, jūrɒp*** though we have a slight one in ***hiəriŋ*** and ***kjuəriŋ***, because they are derived from words ending in ***-iər*** and ***-juər***.

Sweet's treatment of unaccented *o*, which he mostly levels to *ə*, leads Storm to remark (p. 447) that "***In Sweets* ə *scheinen mir mehrere schattirungen enthalten zu sein.***" He accordingly substitutes here for *ə* in most cases his own *ó*, which I judge from the key-words to be a sound resembling my *ọ*. In these substitutions he is largely supported by Miss Soames: and I heartily concur. Initial *o-*, even when followed by one consonant only, as in ***obey,*** is never quite levelled with initial ***a***, e. g. in ***above,*** except by very careless speakers. A native ear seldom fails to catch the difference: and the difference in articulation is much wider than the difference in sound.

Unaccented ***au*** strongly resists reduction: Sweet's ***əþorĭtĭ*** cannot be accepted here. I should say that in this case, and most others also, *au* is reduced in length from long to half-long, but that it maintains its quality as *ɔ* almost unimpaired. I rarely hear it reduced so far either in length or quality as to become even identical with our short ***o***. Miss Soames gives the full value of *ɔ̄* in this word and others. In one instance Sweet is said to reduce even accented ***aw*** to *ə*: *əfl-ĭ* (= awfully) p. 438. But surely this must be a misprint for *ɔfl-i*: it is certainly not English as it stands.

The form *dʒest* for ***just*** (adv.) is a Cockneyism. As to ***century, danger, angel, change,*** etc. Dr. Murray's remarks (p. 442) are singularly happy. I know the pronunciations *filtʃ, Frentʃ,* only from the works of Southern phoneticians, never having heard them, even in the South. The special forms ***mjlk, tʃuldrən*** can only be classed as Sweetisms: whilst ***bijsli***, etc (p. 443) can only by a culpable stretch of courtesy be classed as educated English.

Miss Soames' argument (p. 433) that the ***p*** in ***jumped*** (*dʒɒmpt*) and the ***k*** in ***thanked*** (*þäŋkt*) must be inaudible, ***unless*** there is some escape of breath between them and the following *t*, is unanswerable: and it must be granted that they usually vanish in colloquial use. But I cannot admit that there is any difficulty in distinguishing, by the ear alone, in ordinary English, ***sects*** from ***sex***, ***mast*** from ***masked***, ***mart*** from ***marked***. These cases differ from the two former, in that the weakened stop is not flanked by another stop on ***both*** sides, but by a stop on one side and by an open consonant on the other. This open consonant saves the medial stop:

gives it the opportunity of shutting or of opening, as the case may be, without inconvenience. If a man says *subjex* for *subjects*, I infer that his education has been neglected. The only pronunciation of this kind which I have heard from good (generally Southern) speakers is *ǟst* for *ǟskt*.

Some speakers, no doubt, habitually converse in forms which are not words, but the mere skeletons or hieroglyphs of words, trusting, generally with success, that time, and place, and circumstances, and the familiarity of the thoughts expressed, will bring home their meaning to the minds of their hearers. In a certain sense, of course, this kind of colloquy is spoken English; but its use is strictly limited to its environment, and the question whether it is worth learning must be decided by every one for himself according to his tastes or needs. But let no one imagine that it is a virtue to *speak* such English: your hearer, if educated, will take it as a sign of low breeding or of intentional disrespect; or if uneducated, will understand you quite as well in good English as in his own *argot*.

Prof. Storm shews merited appreciation of Miss Soames' work in English phonetics (pp. 446—455). I have already expressed the highest opinion of this lady's writings (Recension of her *Introduction to Phonetics, Phon. Stud.* V. 68—96) as an exposition of educated *Southern* English: and an opinion of hers is here quoted (p. 448) that the Southern pronunciation is rapidly becoming universal among cultivated Englishmen. But this is a complete error. Southern pronunciation in Northern England is confined almost exclusively to those who are connected by birth, education or other associations with the South: and a good Northern pronunciation is every whit as good an indication of culture as a good Southern pronunciation. Culture, in fact, casts its vote usually on the Northern side, simply because Northern practice is nearer to the traditional models. I read, for instance, in the *Academy* of the current week (Jan. 26, 1895, p. 78), concerning a certain writer of verses, that "as he makes *corn* rhyme with *dawn*, it is obvious that there is considerable room for improvement." That is the verdict of a London reviewer, in direct defiance of the surrounding Southern dialect, wherein *corn-dawn* is a perfect rhyme. Miss Soames' natural preference for her own dialect has led her to make claims for it which cannot be maintained.

In *manœuvre* (*mṻnjuvəʳ*) I agree with Miss Soames in having a *j*, though Prof. Storm discards it.

Great attention is necessarily given (pp. 455—461) to the pronunciations adopted by Dr. Murray in the *New English Dictionary*; and to his system of notation, which is an infinite advance on that of any previous lexicographer. There is one symbol in this system, however, which is hardly justified by my own apprehension of the intended sound. It is *əi*, standing for the diphthong of *eye*, or *I*. To my ear the first element is not obscure: I have already noticed in this article its advancement during the last half-century to *ȧ* and *ǟ*, but not through *ɒ* or *ɒ̇* or any other obscure vowel. Some Irish speakers sound an obscure vowel here, but I have never noticed it in any one else.

A striking instance of the instability of even (or nearly even)
in English is to be gathered from p. 457. We say *árchbìshop Cr*
but *Cranmer the àrchbíshop.*

In criticising my own work in English phonetics (p. 461—46
Storm gives some interesting reminiscences of his own, backed by
tation from Ellis, shewing that post-vocalic *r* had not totally disa
from Southern English even quite recently. I doubt whether it
appeared yet. Certainly the Northern coronal articulation is
common in London as the Southern *r*-less articulation is in the
but how far that is due to Northern personal connections, it is
for anyone, who is not a constant resident, to judge. Prof. Sto
cludes his recension of my work with the striking prophecy, "*We*
Südengland Cockney spricht, wird es den ton nicht mehr angeben k
That is strictly true: but the feared result will never happen; be
the long run it is England which makes London, not London Eng

Vulgarity has its fashions, as well as *bon ton*; London is a
both. The London coster at present says *die* (*dai*) for *day* (*de*^{i})
(*pläit*) for *plate* (*ple*^{i}*t*): the London "swell" or "dude" says *bein'* (*b*
being, goin' for *going,* etc.: and some think they see in these th
English of the future. But that is a great mistake. A dozen such
come and go for one which attains even temporary acceptance in S
English: and after that there is still the national and racial cons
to be reckoned with. My own belief is that English has now bec
of the most conservative of languages. It is so widespread that it
impossible for any section any longer to dominate the rest, and
links of common intercourse are so strong that it is equally imposs
any section to go its own independent way. I believe that the
of the future will be rather in the direction of a common centr
than in that of further phonetic wandering. One result which I ho
phonetic study is the strengthening of this movement. Phoneti
not like chemical law, immutable: it is controllable by human opin
will. Phonetic change in the language of an isolated barbarou
matters little to anybody: but in a great world-language, adapted
in spoken words all continents and all future ages, it is a mischie
crime. The standards of such a language ought to be as fixed, a
sible, and as universally known as those of weights, or measures,
and I doubt not that in the progress of civilisation they will at
fixed in some similar way.

Meantime, my objection to imitate the South is that its dialec
a central, but an extreme one: and that its guarantees of stab
feebler than those of any other great section of the English race.
made the comparison (*N. Spr.* II 52) between Mr. Gladstone's N
English and my own, I have made other comparisons, in Northern
between the English of the oldest and the youngest members;
result has again been to shew an almost imperceptible rate of cha
seems to me that both in the North and in America good English,

conscious effort to speak good English, is much more endemic than in London and the South. It penetrates down into larger masses of the population and is therefore much more immoveable.

I am pleased to encounter (p. 472) some comments upon Western's excellent, but too Southern, transcriptions, from the *American Journal of Philology*, in which the divergences of the South from older standards are similarly commented upon, from the American point of view.

The book closes with a series of *Nachträge* (p. 474—484), principally applying to the first chapter (*Allgemeine phonetik*). The passage from Helmholtz (p. 475), respecting the influence of the tension of the *walls* of the vocal passage upon the richness of tone, is of course theoretically feasible. Dr. Pipping, it is fair to say, attaches great importance to it. But I must confess that when I have attempted to determine how, when and where this tension is applied, I have found nothing, outside the pharynx at any rate, that could reasonably be supposed to produce any great effect in this way.

Another remark from Helmholtz (p. 478) is very noteworthy. He found that different shades of *u* existed, whose resonances differed almost by an Octave. I was led by different methods to the same results, and repeated them in artificial whisper. They throw great light on the essentials of the *u* articulation.

"*Hintere rundung*" (p. 477) is defined, from Bell, as "contraction or rounding of the guttural passage." This phenomenon has been, as yet, insufficiently studied, and the terms applied to it are unsatisfactory. The guttural passage is incapable of being *rounded*, like the lips; and its *contraction* in calibre is always accompanied by lengthening, a factor equally important from the acoustic point of view.

The question is raised (p. 481), between Sweet and Storm, whether the glottal catch is a consonant or not. I have elsewhere developed the doctrine that the name *consonant* is really that of a *function*, which almost any sound can, under suitable circumstances, fulfil. If the glottal catch marks the beginning or end of a syllable, and is felt to be distinct from the vocalic portion of that syllable, then it functions as, and for the time being is, a consonant. But it is possible that such a catch, *if sufficiently brief*, might actually come in the middle of a syllable without breaking its continuity to the ear. In such a case it might be felt as a kind of accent, rather than as a separate and distinct phone.

On p. 484 Prof. Storm has *trękl* instead of Sweet's *trijkl*, but there can be no doubt that the latter is the usual pronunciation.

Prof. Storm's book is one of the highest importance. He has a minute acquaintance with his subject, and a very sound judgment on disputed points. To every student of phonetics and of English pronunciation who wishes to know what has been best said on those subjects, and what, for the present at least, it is best to think about them, there could be no wiser or kindlier guide than Prof. Storm.

Liverpool. R. J. LLOYD.

Karl Kühn, *Französisches lesebuch für anfänger.* Mit einem grammatischen elementarkursus als anhang. Zweite vermehrte auflage. Bielefeld und Leipzig 1895.

Für die zweite auflage dieses buches genügt eine kurze anzeige. Die vortrefflichkeit des werkchens ist ja so allgemein anerkannt, dass weitere empfehlende worte überflüssig sind. Selbstverständlich ist die zweite auflage nicht nur vermehrt, sondern auch verbessert worden, wenngleich bedeutendere änderungen nicht nötig waren. So ist der abschnitt *L'École* an zweite stelle gerückt, „weil der unterricht am besten von der umgebung des schülers im schulzimmer als der unmittelbaren anschauung ausgeht". Die zur ergänzung dienenden stücke der unterstufe sind hier angefügt, am schlusse ist eine anzahl sehr netter *Contes divers* beigegeben, und das pensum des ersten jahres aus des verfassers kleiner schulgrammatik ist im anhang abgedruckt worden. Auch die melodien sind vermehrt, dagegen sind einige der kleinen texte in lautschrift weggelassen worden. Sehr dankenswert sind die methodischen bemerkungen in dem vorwort, auch für diejenigen lehrreich, welche ein anderes lehrbuch benutzen. Möge das büchlein zum besten eines gedeihlichen französischen unterrichtes seinen weg weiter machen.

Weilburg. Dr. A. Gundlach.

Dr. E. Goerlich, *Materialien für freie französische arbeiten.* Ein hilfsbuch für den franz. unterricht an sämtlichen höheren lehranstalten. Leipzig 1895. Rengersche buchhandlung. Preis m. 5. 338 s.

Die bestimmungen der neuen preuss. lehrpläne, welche bekanntlich auf der oberstufe neben übersetzungen, diktaten u. s. w. auch freie franz. arbeiten in den neueren sprachen verlangen, und die in fachkreisen immer mehr sich bahn brechende ansicht, möglichst früh mit freien arbeiten zu beginnen, haben den verf., dem wir ja bereits einen trefflichen lehrgang der englischen sprache verdanken, veranlasst eine anleitung zu freien franz. arbeiten herauszugeben. Das buch ist sehr umfangreich angelegt und für alle arten der höheren schulen, einschliessl. der höheren mädchenschulen, bestimmt. Wie derartige freie arbeiten schon auf der unterstufe vorbereitet werden, hat Walter in seinem karlsruher vortrage „über schriftliche arbeiten im fremdsprachlichen unterricht nach der neuen methode" (s. heft 5 bd. II dieser zeitschrift) ausführlich dargelegt. Auch G. ist der ansicht, dass schon im elementarunterricht mit solchen freien übungen begonnen werden muss, die freilich im anfang von einfacher art sind, wie beantwortung franz. fragen oder kurze wiedergabe gelesener und durch sprechübungen verarbeiteter lesestücke. Auf der mittleren stufe sollen die schüler angeleitet werden, auch vorher nicht durchgenommene lesestücke, welche vom lehrer vorgelesen oder vorerzählt werden, mündlich und schriftlich nachzuerzählen. G. verlangt, dass schon auf dieser stufe die schüler imstande sein sollen, ein diktat unbekannten inhalts zu verstehen und sofort nieder-

zuschreiben. Mir scheint dies etwas zu viel verlangt. Die geistige arbeit, welche in dem sofortigen niederschreiben eines unbekannten diktirten franz. textes besteht, ist eine sehr bedeutende und verlangt einen nicht geringen grad logischen denkens, den man unseren tertianern der gymnasien und realgymnasien, wo ja das franz. erst in IV beginnt, im allgemeinen nicht zutrauen kann, selbst wenn man sich, wie verf. will, nur auf anekdoten und kleinere erzählungen beschränkt. Auf der oberen stufe werden längere erzählungen und schilderungen verlangt. An die nachahmenden wiedergaben sollen sich selbständigere kleine arbeiten anschliessen. Der schüler soll selbständig, unter benutzung der ihm bekannten vokabeln und phrasen, eine freie bearbeitung von kleinen erzählungen geben, deren inhalt ihnen der lehrer in ein paar sätzchen angegeben hat. G. verlangt sogar von vorgerückten schülern, dass sie dem inhalte nach bekannte poetische stoffe (fabeln, romanzen, balladen) frei in prosa wiedergeben sollen. Im deutschen unterricht ist die, allerdings noch viel beliebte, sogenannte umwandlung eines gedichts in prosa aus stilistischen gründen verpönt. Im fremdsprachlichen unterricht wird man weniger dagegen einwenden können. G. gibt in seiner 2. abteilung inhaltsangaben Lafontainescher fabeln wie Schillerscher balladen (*La caution, Les grues d'Ibycus, L'anneau de Polycrate, Le dragon de Rhodes, Le comte d'Habsbourg*), sogar eines Byronschen gedichts (*Le prisonnier de Chillon*). Auch briefe sollen auf der mittleren stufe verfasst werden, nicht nur wiedergaben von erzählungen in briefform, sondern auch gelegenheitsbriefe. Alle diese übungen werden auf der oberen stufe fortgesetzt, dazu treten beschreibungen und allgemeine geschichtliche und litterarische themen. Natürlich muss dem schüler der stoff hinreichend bekannt sein, so dass er denselben nur zu sichten, zu disponiren und ihn in eine gefällige, von germanismen und grammatischen fehlern freie form zu kleiden hat. „Ist ein aufsatz in gefälliger form geschrieben, liefert er den beweis, dass der schüler über einen hinreichenden wort- und phrasenschatz verfügt, um seine gedanken in angemessener weise auszudrücken, und ist er frei von groben germanismen und unebenheiten, so ist der eigentliche zweck dieser übungen erreicht." Zur erreichung dieses hohen zieles hat der verf., ausser einigen musteraufsätzen, ein reichhaltiges material zusammengestellt, wofür ihm eine grosse reihe von franz. stilistiken, aufsatzsammlungen und geschichtswerken als vorbild gedient haben. Die liste der benutzten bücher zählt 47 werke auf. Alles, was uns geboten wird, ist mit wenigen ausnahmen original französisch. Da es beim franz. aufsatz mit recht vor allem auf die *form* ankommt, so werden blosse dispositionen nicht gegeben. Goerlichs *Materialien* enthalten über 250 mehr oder weniger ausführliche freie arbeiten in 7 abschnitten, welche vom leichten zum schweren fortschreiten: 1) anekdoten und erzählungen als materialien für nachahmende wiedergaben. 2) erzählungen mit kurzer inhaltsangabe und vorbereitung, fabeln und balladen. 3) briefe. 4) beschreibungen und schilderungen. 5) aufsätze allgemeinen inhalts. 6) aufsätze aus der geschichte. 7) aufsätze aus der litteratur. Ausserdem werden innerhalb der einzelnen gruppen

eine ganze reihe von themen zur auswahl für den lehrer aufgeführt. Am wenigsten zahlreich sind die aufsätze allgemeinen inhalts (13), am reichhaltigsten diejenigen aus der geschichte (86) und der litteratur (54). Die allgemeinen aufsätze stellen an die schüler, auch der obersten stufe, zu hohe anforderungen, wie z. b. nr. 9: *Travaillez, prenez de la peine — C'est le fonds qui manque le moins;* nr. 10: *La principale prudence consiste à parler peu, et à se défier bien plus de soi que des autres*, oder nr. 11: *C'est dans la sphère où l'on est placé par le sort qu'il faut chercher les moyens d'être utile.* — Die geschichtlicheu aufsätze erstrecken sich über das ganze gebiet der weltgeschichte bis auf die neueste zeit, wenn auch die franz. natürlich besonders berücksichtigt ist. Die aufsätze litterarischen inhalts beschränken sich leider fast ausschliesslich auf die grossen schriftsteller des 17. jhdts. und bestehen aus lebensbeschreibungen und den inhaltsangaben (*analyses*) ihrer hauptwerke. So finden wir deren von Corneilles *Cid, Horace, Polyeucte,* von Racines *Britannicus, Esther, Athalie,* Molières *Précieuses ridicules, Misanthrope, Femmes savantes, Tartuffe, Avare, Bourgeois gentilhomme,* aber auch von Bossuets *Oraison funèbre de Louis de Bourbon*, und Montesquieus *Considérations.* Selbst Shakespeare ist mit *Macbeth* und *Julius Caesar* vertreten.

Man sieht, jeder lehrer findet eine sehr grosse auswahl von themen für die freien franz. arbeiten aller stufen, und so wird das buch in der that ein vielbegehrtes hilfsmittel für den franz. unterricht werden, das wir allen fachgenossen empfehlen können. Bei der grossen arbeitslast, die dem lehrer der neueren sprachen aus seiner gründlicheren vorbereitung und den vielen korrekturen erwächst, wird ein buch, das ihm in geeigneter weise anleitungen zu freien franz. arbeiten für schüler bietet, gewiss willkommen sein. Allerdings ist auch auf der oberstufe nicht ausser acht zu lassen, dass die freien franz. und engl. arbeiten sich naturgemäss an die klassenlektüre anschliessen sollen; auch auf oberrealschulen und realgymnasien sollen die schriftlichen übungen bis zur freien behandlung von eng begrenzten konkreten themen fortschreiten. Was die dramatische lektüre der oberen klassen anbetrifft, so werden wohl noch einzelne dramen von Corneille, Racine, besonders von Molière, gelesen, aber im allgemeinen sind doch wohl überall die klassiker des 17. jhdts. gegen die schriftsteller der neueren zeit zurückgetreten und werden heute lange nicht mehr so eingehend behandelt als vor 20 jahren. In dieser hinsicht bietet also Goerlichs buch zu wenig; auch stoffe aus den technischen gebieten sind nicht aufgenommen. Immerhin wird der lehrer gern zu diesem von grossem fleiss und geschick zeugenden buche greifen, dessen druck und äussere ausstattung nichts zu wünschen übrig lassen. Für schüler ist eine sammlung von musteraufsätzen in vorbereitung.

Druckfehler sind selten; s. 51 fälschlich LA *chasseur*, ebenso im inhaltsverzeichnis.

Bremen. A. BEYER.

W. Fleischhauer, *Praktische französische grammatik nach den neuen lehrplänen.* Mit einem begleitwort (12 seiten). Leipzig, Renger. 1895. IV und 95 s. Preis 1 m., geb. 1,40 m.

Wer nach Kühn, Ricken und anderen noch eine praktische und knappe grammatik zu schreiben wagt, die dem schüler von unten bis oben treue begleiterin sein soll, muss etwas wirklich hervorragendes leisten. Ein blick in das überaus übersichtliche *Begleitwort* mit den hunderten von zitaten aus aufsätzen und besprechungen zur neusprachlichen lehrbücherfrage zeigt indessen, dass der vf. seit jahren an seiner *Grammatik* gearbeitet und gefeilt haben muss.

Sie erscheint aber auch als ein ganz ausgezeichnetes und praktisches nachschlagebuch. Die ersten 11 seiten bieten nichts als tabellen zur konjugation, auf welche in 14 knappen paragraphen die nötigen sprachgesetze folgen. Dann folgen in logischer gruppirung die *verbes irréguliers* nebst den unerlässlichen kompositis, dann die übrigen wortarten, meist auch in tabellarischer übersicht. In der *syntax* (s. 38 ff.) treten die hohen vorzüge der darstellung, die streng psychologische, knappe und doch nicht lakonisch dunkle fassung der regeln, welche aus geschickt gewählten mustersätzen genetisch entwickelt werden, noch stärker zu tage. Man schlage z. b. die lehre vom konjunktiv und infinitiv auf, diesen unfehlbaren prüfstein einer jeden grammatik für deutsche. Ein genaues register erleichtert das nachschlagen. Zu übertreffen ist diese musterleistung kaum.

Adolf Kressner, *Rustebuef, ein französischer dichter des 13. jahrhunderts.* (Beilage zum jahresbericht der Neuen Realschule.) Cassel. 1894. 24 s. 4°.

Während Italien, Deutschland und England in bürgerkriegen und bruderzwisten sich aufrieben, erfreute sich Frankreich der regirung des besten aller kapetinger, Ludwigs IX., und nahm die litteratur einen hohen aufschwung. Auf fast allen gebieten des schrifttums hat sich der am meisten als satiriker bekannte Rustebuef produktiv bethätigt, in lyrischen, allegorischen, satirischen, dramatischen dichtungen, im fabel- und im heiligenleben, so dass er wohl der vielseitigste poet des 13. jahrhunderts heissen kann.

Ad. Kressner, der vor zehn jahren die gedichte Rustebuefs nach Jubinal herausgab, gibt im engen rahmen einer programmabhandlung ein anziehendes, für weite leserkreise berechnetes charakterbild des mannes *qui est dis du rude et de buef.* Ohne allzulange bei den einzelnen fragen zu verweilen, die an namen, heimat, wanderjahre des dichters sich knüpfen, zeichnet er in raschen strichen ein fesselndes bild Rustebuefs und seiner einzelnen leistungen. Die vielfach eingestreuten formgewandten verdeutschungen wird jeder leser dieser hübschen abhandlung mit vergnügen lesen.

Freiburg i. B. Joseph Sarrazin.

VERMISCHTES.

ZUM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT AM GYMNASIUM.

I.

Prof. Müller in Heidelberg spricht gegen ende des zweiten teiles seiner broschüre *Der französische unterricht am deutschen gymnasium* den wunsch aus, die fachgenossen möchten durch mitteilung ihrer ansichten über den betrieb des französischen am gymnasium zur klärung dieser wichtigen frage beitragen. K. Kühn-Wiesbaden hat bereits gelegenheit genommen (heft 9/10 dieser zeitschrift) sich über einige forderungen Müllers zu äussern. Ich erachte es wie Müller für sehr zweckmässig, wenn möglichst viele kollegen stellung zu dieser frage nehmen, und bringe daher meine ansicht über einige bestimmungen der preussischen lehrpläne und forderungen, die von fachgenossen aufgestellt werden, zur allgemeinen kenntnis. Was die methode anlangt, so stehe ich auf demselben standpunkte wie prof. Müller. Ich wählte bei der übernahme des französischen unterrichts am hiesigen gymnasium die analytisch-synthetische methode, da ich durch das studium der schriften über die reform des neusprachlichen unterrichts zu der überzeugung gekommen war, dass mittels dieser methode das dem neusprachlichen unterricht gesteckte ziel am sichersten erreicht werde. Nach den gemachten erfahrungen habe ich mich in meiner annahme nicht getäuscht. Über die vorzüge dieser methode ist genug geschrieben worden, sodass es nicht nötig ist, hier noch mehr darüber zu sagen. Sollte sie noch gegner unter den fachgenossen haben, was kaum anzunehmen ist, so kann man diesen nur raten, einmal ernstlich den versuch damit zu machen, und sie werden von ihrem vorurteil geheilt werden. Bei einigem guten willen kann der erfolg gar nicht ausbleiben. Die befürchtung, dass die grammatischen kenntnisse keine sicheren würden, ist oft genug widerlegt worden; sie werden nach dem induktiven verfahren infolge der regen thätigkeit, wozu der schüler während des unterrichts immer angehalten wird, und infolge des lebhafteren interesses, das er dadurch für die sache zeigt, sogar schneller und leichter zum bleibendem eigentum. — Ist man sich über die methode im klaren, so kann es sich nur noch um einzelheiten handeln, über die man sich einigen muss. Ohne zweifel gehen in vielen punkten die ansichten noch auseinander. Ich will zunächst bei den ***schriftlichen*** arbeiten stehen bleiben. Mit der zeit werden hierin sicher änderungen vorgenommen werden müssen, wenn das von den preussischen lehrplänen gesteckte allgemeine ziel im schriftlichen gebrauch der französischen sprache erreicht werden soll. Ich habe mich wiederholt gefragt, ob das allgemeine ziel nach den bestimmungen der lehrpläne zu erreichen ist. Die antwort auf diese frage lautet aber immer: nur zum teil. Und ich glaube kaum, dass ein fachgenosse am gymnasium behaupten kann, das von den lehrplänen gesteckte ziel werde ganz erreicht. Dass es nicht erreicht wird, dafür haben die bestimmungen jener lehrpläne merkwürdigerweise selbst gesorgt. Das allgemeine ziel fürs französische am gymnasium ist bekanntlich: 1) verständnis

cht zu schwieriger bedeutender schriftwerke der letzten drei jahrhunderte, e z. b. der klassiker, Thiers',Ségurs, Duruys, Sarceys; 2) einige geübt-it im mündlichen und *schriftlichen* gebrauch der sprache. — Nun, das rständnis nicht schwieriger, bedeutender schriftwerke wird sicher erreicht, enn nach der induktiven methode unterrichtet wird, die lektüre also in n mittelpunkt tritt und die grammatik nur herangezogen wird, soweit e zum verständnis der schriftsteller notwendig ist; ich behaupte sogar, ass trotz der geringen stundenzahl, bei richtigem betrieb des unterrichts on quarta an, das verständnis der schwierigeren Schriftsteller wie Lanfrey, aine, Coppée u. a. erreicht wird. Anders verhält es sich mit der zweiten rderung, einiger geübtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen ebrauch der sprache. Von *geübtheit* im *schriftlichen* gebrauch der franzö-schen sprache kann am gymnasium, wenn sich der lehrer genau nach den estimmungen der lehrpläne richtet, kaum die rede sein. Wie soll der chüler hinsichtlich des *schriftlichen* gebrauchs der sprache in der übung leiben, wenn von obersekunda ab solche übungen ausgeschlossen sind? Venn der schüler drei jahre lang keine schriftlichen französischen übungen nstellt, so hat er doch sicher beim abgang von der schule in oberprima icht mehr die übung, die er sich bis zur abschlussprüfung erworben hatte. efordert wird von obersekunda ab alle 14 tage eine schriftliche übersetzung us dem französischen; daneben wird *mündliche* übersetzung ins französische erlangt. Durch die übersetzung ins französische wird aber doch wohl nur ine sehr geringe geübtheit im *schriftlichen* gebrauch der sprache erzielt. oll das von den lehrplänen gesteckte ziel wirklich erreicht werden, so ist ie erste bedingung, dass *schriftliche französische* übungen vorgenommen, lso von obersekunda bis oberprima fortgesetzt werden. Nun hat ja aller-ings der preussische unterrichtsminister die annahme, dass auf den obersten lassen von übersetzungen ins französische ganz abzusehen sei, als einen rtum bezeichnet und erklärt, gelegentliche veranstaltung solcher über-etzungen sei den lehrern des französischen, denen die zeit dazu bliebe, icht durchaus zu untersagen, nur sollten sie nicht als häusliche aufgaben egeben werden. Wenn also die zeit dazu bleibt, können auf den oberen ymnasialklassen auch *schriftliche französische* übersetzungen während der tunde angefertigt werden. Da fragt es sich nun, kann an stelle einer bersetzung aus dem französischen eine solche aus dem deutschen ins fran-ösische treten, oder ist alle 14 tage den bestimmungen der lehrpläne ent-prechend die übersetzung ins deutsche zu machen, und ist es dem be-ieben des lehrers überlassen, gelegentlich ausserdem noch eine übersetzung ns deutsche zu veranstalten? Damit würde aber das allgemeine ziel im chriftlichen gebrauch der französischen sprache immer noch nicht erreicht erden. Wenn ein lehrer die maximalstundenzahl zu geben und in stark-esetzten klassen zu unterrichten hat, so bleibt ihm unmöglich die zeit zu eiteren derartigen arbeiten; auch kann er bei zwei wöchentlichen stunden n den oberen klassen nicht noch mehr zeit für schriftliche arbeiten bgeben. Dabei würde er nicht wissen, woher er vor massenhaften

korrekturen die zeit zu den wichtigeren studien hernehmen sollte. Dem übel, dass der lehrer von einer ungeheuren korrekturlast erdrückt wird, hätte von vornherein gesteuert werden sollen. Wie schon öfter gerügt worden ist, stehen die schriftlichen arbeiten im französischen in keinem verhältnis zu der wöchentlichen stundenzahl dieses faches. Wenn im griechischen, bei sechs wöchentlichen stunden, alle 14 tage eine schriftliche arbeit geliefert wird, so ist nicht ersichtlich, warum es im französischen bei zwei wochenstunden gerade so sein soll. Zu schriftlichen übersetzungen ins französische würde zeit übrig sein, wenn nicht alle 14 tage eine deutsche übersetzung verlangt würde. Dies ist aber auch gar nicht nötig, wenn darauf gesehen wird, dass bei der lektüre der schüler das französische in gutes deutsch übersetzt. Im abiturientenexamen wird er dann sicher auch eine genügende oder gute deutsche übersetzung liefern können. Mein vorschlag geht, wie wir später sehen werden, dahin, dass in den oberen klassen in jedem vierteljahre nur eine deutsche arbeit zu schreiben ist. In diesem falle würde der nachteil fürs französische nicht so bedeutend sein, wie es gegenwärtig thatsächlich der fall ist. Die preussische regirung hat sicherlich nicht die absicht gehabt, das französische in erster linie dem deutschen dienstbar zu machen. Vor allen dingen sollte doch durch wegfall der französischen übersetzungen eine entlastung der schüler eintreten. Wenn die gymnasiasten die für sie geschaffene erleichterung jetzt vielleicht auch sehr angenehm empfinden, später dürfte es ihnen schwerlich einleuchten, weshalb von schriftlichen französischen übungen in den oberen klassen ganz und gar abgesehen wurde. Da einige geübtheit im *schriftlichen* gebrauch des französischen als allgemeines ziel hingestellt ist, so ist die forderung Müllers, wie auch Mangolds, die übersetzung ins deutsche bei der abiturientenprüfung durch eine andere arbeit zu ersetzen, ganz gerechtfertigt. Diese leistung soll aber nicht in einer übersetzung ins französische, sondern in einer freien französischen arbeit bestehen. Und an einer solchen kann man ja am besten sehen, wie es mit der gewandtheit des schülers, seine gedanken französisch wiederzugeben, bestellt ist. Wenn der abiturient aber in einer freien arbeit wirklich etwas erspriessliches leisten soll, so muss mit derartigen arbeiten schon in quarta der anfang gemacht werden. Geschieht dies, und werden diese übungen in allen klassen regelmässig fortgesetzt, so wird die arbeit im abiturientenexamen durchaus keine schwierige leistung sein. Mit dem aufsatze, den der realgymnasiast in der abiturientenprüfung zu liefern hat, soll die arbeit des gymnasiasten natürlich nicht auf gleiche stufe gestellt werden. Der gymnasiast muss über den stoff, den er behandeln soll, genau orientirt sein. Die schüler werden sich sehr schnell an diese freien arbeiten gewöhnen, und sie empfinden, wie ich zu sehen gelegenheit gehabt habe, grössere freude, wenn sie ihre kenntnisse auf diese weise bethätigen können. Müller sagt in seiner schrift s. 11. III, 15: Die schriftliche handhabung der sprache muss durch schriftliche arbeiten aller art als höchstes ziel nicht bloss grammatische korrektheit, sondern auch stilistische gewandheit im freien ausdruck der gedanken erstreben. Dieser

rung, die ich ganz unterschreibe, möchte ich nur eine bestimmtere verleihen. Angesichts der thatsache, dass die lehrpläne als prüfungs- t bis zur abschlussprüfung in untersekunda eine *übersetzung ins fran-che*, von obersekunda bis zur abiturientenprüfung dagegen eine *über-ng ins deutsche* verlangen, ist bis zur abschlussprüfung das *extemporale* setzung ins französische), bis zur abiturientenprüfung die *übersetzung leutsche* beizubehalten. Dass in bälde die bisherigen bestimmungen lehrpläne geändert und statt der extemporalien und deutschen über-ngen freie arbeiten in den schlussprüfungen angesetzt werden, ist wohl anzunehmen. Den forderungen der lehrpläne entsprechend hat man arbeiten zunächst noch anfertigen zu lassen; nur sollen sie nicht mehr bisher im vordergrunde stehen, sondern zurückgedrängt werden von ten und freien arbeiten, die mit jenen übersetzungen regelmässig seln. In quarta wird sich das allerdings wohl noch nicht ganz regel-ig durchführen lassen, der anfang muss aber damit gemacht werden, es sollte in dieser klasse im vierteljahre mindestens *eine* freie arbeit rieben werden. Von untertertia ab hätten solche arbeiten regelmässig inander zu wechseln. Von quarta bis untersekunda würde alle 14 tage wochen, von obersekunda ab alle 3—4 wochen, nicht alle 14 tage, arbeit in der klasse anzufertigen sein. Dadurch würde auch wieder mehr zeit für lesen und sprechen gewonnen. Aber auch die münd-n übersetzungen aus dem deutschen ins französische, die von den länen bis in die oberen klassen hinauf gefordert werden, sind be-nd einzuschränken und nur soweit zu veranstalten, als sie dazu dienen, schüler zu einem schnelleren verständnis gewisser eigentümlichkeiten französischen sprache zu verhelfen. In den beiden ersten jahren, in a und untertertia, sind solche übungen dann und wann jedenfalls zweckmässig. Bei den übersetzungen aus dem deutschen darf aber deutsche nicht laut gelesen werden. Von obertertia ab sind diese gen überflüssig und eher vom übel. Höchstens sind gelegentlich deutsche im anschluss an den im lesebuche durchgenommenen stoff zu über-n, in denen die grammatischen regeln zur anwendung kommen. Ge-lich wird man aber schon aus den französischen antworten ersehen en, ob der schüler mit den betreffenden gesetzen vertraut ist. Auf n fall darf das *hin*übersetzen einen so breiten raum einnehmen wie *er*übersetzen. Die übungsbücher bringen meistens ebenso viele deutsche e wie französische; wollte man die deutschen sätze womöglich alle ins ösische übersetzen, so würde es sehr lange dauern, ehe der schüler e gewandtheit im mündlichen gebrauch der sprache erlangte. Ich habe her so gemacht, bin aber davon abgekommen. Sobald ein französisches genau durchgenommen ist und dem schüler alle wörter bekannt sind, zu den sprechübungen geschritten werden. Die schüler sind dabei halten, sich selbst gegenseitig abzufragen. Diese aufgabe macht ihnen gs natürlich ziemliche schwierigkeiten; das verliert sich aber bald, und ewinn dabei ist kein geringer.

Im unterrichte ist die deutsche sprache, wo es möglich ist, beiseite
lassen, wie z. b. bei den konjugirübungen, die in der weise vorzunehm
sind, wie es Rossmann, Strien, Quiehl u. a. empfehlen. Ich h
immer vorher die deutsche bedeutung feststellen und dann ohne deu
üben lassen. Das deutsche ist m. e. von anfang an durch alle klassen
durch möglichst aus dem französischen unterrichte zu verbannen. D
mehr zeit für die lektüre und sprechübungen gewonnen werde, sollen n
Kühns vorschlage nur die schwierigeren schriftsteller nachübersetzt wer
Mangold geht noch einen schritt weiter. Er wünscht, dass nach oben s
das mündliche *her*übersetzen mehr und mehr aufhöre. Kühns vorsch
wird man ohne weiteres beistimmen können. Leichtere schriftsteller brau
nicht *nach*übersetzt zu werden, stattdessen lasse ich in der folgen
stunde das dagewesene gewöhnlich nochmals lesen und knüpfe daran s
die sprechübungen. Diese übungen brauchen sich aber nicht nur auf
inhalt des gelesenen und vorkommnisse des täglichen lebens zu beziel
es können ebenso gut erklärungen über grammatische erscheinungen, syn
mik, metrik u. s. w. in französischer sprache gegeben werden, wenn
schüler von unten auf dazu angehalten werden. Mit der französisc
terminologie müssen sie dann natürlich einigermassen vertraut sein. A
aufs *vor*übersetzen würde man, wie Mangold vorschlägt, verzichten kön
wenn die lehrpläne nicht vorschrieben, dass auf eine gute übersetzung
sonderes gewicht zu legen sei. Bei leichteren schriftstellern kann man
bedenken davon absehen. Bei der kursorischen lektüre habe ich di
verfahren vielfach mit bestem erfolge angewendet. Wenn in der lek
so verfahren wird, und wenn die bestimmungen über die schriftlichen arbe
in der gewünschten weise abgeändert werden, dann kann man erst
einer *französischen* stunde sprechen. Wird dagegen, wie es ja wohl meis
noch der fall sein dürfte, in jeder stunde vor- und nachübersetzt, we
alle möglichen erläuterungen in deutscher sprache gegeben, so hat
vielmehr eine deutsche stunde. Wie viel zeit bleibt dann bei solchem
fahren in den oberen klassen für sprechübungen übrig? Doch kaum m
als 10 minuten. Nehmen wir an, es sind 20 schüler in der klasse,
jeder kommt in der stunde einmal an die reihe, so kommt auf den einzel
bei den sprechübungen je eine minute wöchentlich; das macht im gan
jahre etwa 40 minuten. Ob der abiturient dann im stande ist, sich
französische verhältnisse, geschichte, litteratur und vorkommnisse des
lichen lebens einigermassen gewandt in französischer sprache auszudrüc
dürfte wohl mehr als zweifelhaft sein. Wenn dagegen das deutsche
unterrichte möglichst zurücktritt, wird sich das verhältnis ganz anders
stalten. — Es ist den reformern, die energisch für eine gute aussprache
sprachfertigkeit eintreten, mehrfach der vorwurf gemacht worden, d
fertigkeit liege ihnen am meisten am herzen, alles andere sei nebensa
Der vorwurf ist jedenfalls ganz ungerechtfertigt. Denn wenn man gen
zusieht, wird man finden, dass ihr eifrigstes bestreben dahin geht,
schüler mit dem *besten*, was die französische litteratur bietet, vertrau
machen. Die geistige bildung der schüler steht ihnen doch noch hö

Wenn aber ein lehrer der neueren sprachen seine schüler dahin bringt, dass sie sich beim abgang von der schule geschickt französisch ausdrücken können, so verdient das volle anerkennung. Solche schüler haben vor denen, die es nicht zu dieser fertigkeit gebracht haben, doch einen bedeutenden vorsprung. Und wenn ein gymnasiast sieben jahre lang französischen unterricht genossen hat, so muss er, wenn der unterricht so ist, wie er sein sollte, im stande sein, ohne grosse schwierigkeiten sich über nicht zu fernliegendes französisch auszusprechen. — Was die grammatik anlangt, so ziehe ich die kurzen wiederholungen im anschluss an die lektüre den grösseren generalrepetitionen vor. Die grammatischen kenntnisse werden auf diese weise in jeder stunde aufgefrischt, ohne dass viel zeit damit veroren geht. Bei den zwei wöchentlichen stunden in den oberen gymnasiallassen muss der lehrer in erster linie sein augenmerk darauf richten, dass ie bis zur abschlussprüfung erworbenen grammatischen kenntnisse nicht ieder verloren gehen. Dann und wann wird sich immer gelegenheit bieten, iese kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Wenn die stundenzahl ıf 23 oder 24 erhöht würde, wie Müller wünscht, dann könnte wohl auch dieser hinsicht etwas mehr geschehen. Zweckmässiger dürfte es aber in , höhere anforderungen im freien gebrauche der sprache und im lesen ı stellen. Wenn aber die vermehrung der französischen stunden auf kosten 's lateinischen geschehen soll, wird man wohl lange darauf warten müssen. ·kanntlich wird von den lehrern der klassischen sprachen allgemein klage führt, dass infolge der verringerung der stundenzahl im lateinischen die istungen der schüler durchweg zurückgegangen seien. Es ist sogar davon e rede gewesen, dass wöchentlich wieder eine stunde latein mehr angetzt werden sollte. Die neuphilologen, die nach der induktiven methode i weitem bessere resultate erzielen, als es ehedem der fall war, wird es ınder nehmen, dass in den alten sprachen nicht ebensolche fortschritte e in den neueren zu verzeichnen sind. In den neueren sprachen ist dies ıe folge der veränderten methode. Man wird sagen, französisch sei chter als latein. Dabei verfügt das lateinische aber über dreimal mehr ınden wöchentlich. Ausserdem sind schriftsteller wie Taine, Lanfrey, ppée u. a. gar nicht leicht. Lattmann hat allerdings mehrfach vorschläge ısichtlich des unterrichtsbetriebes im lateinischen gemacht; ob er aber ganzen viel anklang gefunden hat? —

Nach den mannigfaltigen erörterungen, die über den neusprachlichen terricht auf den neuphilologentagen und in den zeitschriften gepflogen rden sind, dürfte es der preussischen regirung nicht verborgen geeben sein, dass nach den bestimmungen der lehrpläne das allgemeine ·l im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauche der französischen rache am gymnasium schwerlich erreicht wird. Mit der zeit dürfte man er vielleicht zu der überzeugung kommen, dass in erster linie die beimmungen über die *schriftlichen* arbeiten geändert werden müssen. Man ird hoffentlich nicht befürchten, dass mit der zulassung von freien arbeiten ne überbürdung verbunden sei. Der fall kann nicht eintreten, wenn sie ich an stoffe anlehnen, die in der stunde genau durchgenommen worden

sind. Die deutsche sprache aber wird der weitgehenden unterstützung im französischen unterrichte nicht bedürfen, wenn in allen fächern auf korrektes deutsch hingewirkt wird und vor allem der deutsche unterricht sich von unten auf überall in den richtigen händen befindet, was ja wohl meist schon der fall ist. Würde dann die stundenzahl noch erhöht, sodass für die drei oberen klassen je drei stunden wöchentlich herauskämen, so könnte das von den lehrplänen gesetzte ziel bequem und sicher erreicht werden; für das abiturientenexamen liesse sich dann auch sehr wohl eine freie arbeit ansetzen.

Altenburg S.A. KÖCHER.

PENSIONEN IN PARIS.

Da es für jemand, der auf kürzere zeit nach Paris geht, ausserordentlich bitter ist, wenn er in irgendeiner pension nicht findet, was er für seine weiterbildung erwartet, so erlaube ich mir, dem vorgehen des herrn kollegen Block folgend, einige adressen zu geben.

Eben schreibt mir herr PARNET, *73, rue de la Tour,* unter anderem: *Pour la rentrée d'octobre je désire prendre chez moi, dans un appartement que je vais louer à Passy, quelques élèves étrangers qui désireraient apprendre la langue française. Vous savez de quoi je suis capable comme professeur et votre recommandation auprès de vos amis me fournirait certainement quelques jeunes gens. Je donne la chambre et la nourriture très comfortable pour 200 fs. par mois* TOUS FRAIS COMPRIS. *Il n'y a donc pas de surprise à redouter.*

Ich habe dem vorstehenden nur hinzuzufügen, dass herr Parnet ein ebenso liebenswürdiger, wie bescheidener und gebildeter mann ist, der wie seine gattin die prüfung für das lehramt bestanden hat und, wie ich an mir selber erfahren habe, ein sehr guter lehrer ist. Studenten und volksschullehrer, die sich für das rektoratsexamen vorbereiten, dürften bei herrn Parnet besonders ihre rechnung finden.

Wer höhere ansprüche stellt, ist bei herrn LOUIS, *37, rue Lapérouse,* ganz ausgezeichnet aufgehoben. Herr Louis, ein älterer herr, ist der typus des liebenswürdigen und geistsprudelnden parisers. Ich habe vier monate lang tagtäglich mit ihm gearbeitet und habe immer seine regste teilnahme gefunden, mochte es sich nun um deklamation und komposition handeln oder gar um eigene arbeiten, die für die öffentlichkeit bestimmt waren. Ich bin dem warmherzigen manne zu grossem danke verpflichtet.

Die *Institution Internationale* des herrn Senftleben-Cotta kenne ich auch aus eigner erfahrung. Sie ist sicher interessant — es wohnen z. b. die *choir boys* der englischen kirche mit ihrem lehrer dort —, aber das haus ist von der spitze bis zum letzten dienstboten deutsch. Wer nähere auskunft wünscht, kann durch mich die adressen von noch drei herren erfahren, die dort gewesen sind.

Leipzig. MAX FRIEDRICH MANN.



Marburg Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. OKTOBER 1895. HEFT 6.

DIE METHODE GOUIN.
(Schluss.)

DIE METHODE GOUIN IN FRANKREICH.

„Der prophet gilt nichts in seinem vaterlande," sagt das prichwort, und selten hat sich dasselbe sprechender bewahrheitet als bei Gouin. Zunächst sah er sich gezwungen, sein sprachpsychologisches hauptwerk, *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues,* in selbstverlag zu nehmen und auf eigene kosten drucken zu lassen, da kein verleger den mut hatte, die herstellung und den verlag zu übernehmen. Er und sein ältester sohn haben das buch sogar mit eigener hand im jahre 1879 in Genf gesetzt. Fischbacher in Paris war nur kommissionär. Die anzahl der gedruckten exemplare aber war eine beschränkte — nur 800 stück wurden abgezogen —, der inhalt so durchaus eigenartig und radikal, die darstellung so wenig klar, dass man sich nicht wundern kann, dass die methode sogar in Frankreich ziemlich unbekannt blieb. Gouin hatte zwar gelegenheit, in seinem engeren wirkungskreise — als direktor an der *École franco-alsacienne* in Genf, sowie als gründer und direktor der *École primaire supérieure* in Elbeuf von 1880 bis 1883 und als lehrer des deutschen an der pariser *École supérieure Arago* von 1883 bis 1892 — nach seinem neuen lehrsystem zu unterrichten. Aber es fehlte seinen lehrversuchen bis dahin die amtliche genehmigung der französischen unterrichtsverwaltung. Um diese zu erwirken, verwendete sich ein gewisser Tempié aus Montpellier zu gunsten der Gouinmethode und spendete in uneigennützigster weise die für einen Probekursus, den Gouin selbst an einer staatsanstalt abhalten solle, erforderliche geldsumme. Nachdem der generalinspektor

für öffentlichen unterricht, Jost, einen günstigen bericht über Gouins erfolge an der *École Arago* erstattet hatte, wurde die genehmigung vom unterrichtsminister Lockroy erteilt und eine klasse junger leute der *École normale primaire d'Auteuil* (auch *École normale des Instituteurs de la Seine* oder *de Paris* genannt) als versuchsfeld bestimmt. Sämtliche teilnehmer an diesem kursus waren der zu erlernenden sprache — des deutschen — gänzlich unkundig. Wiederholentlich wurden die fortschritte der schüler vor einem ausschuss von hervorragenden, höchst urteilsfähigen vertretern der pariser unterrichtswelt festgestellt. Nach etwa 260 lehrstunden fand eine letzte allgemeine prüfung statt unter dem beisein des generaldirektors des volksschulwesens (Buisson), des direktors des volksschulwesens des Seine-departements (Carriot), eines vom kriegsministerium entsandten offiziers, eines abgesandten der kreisstände des Seine-departements, des direktors des lehrerseminars zu Auteuil, der lehrerschaft dieser anstalt, sowie sämtlicher direktoren und direktricen der seminarien und mittelschulen der hauptstadt. Eine anzahl der geladenen war der deutschen sprache mächtig. Über das ergebnis dieser prüfung wurde ein protokoll abgefasst und dem *Vice-Recteur de l'Académie de Paris* (Gréard), sowie durch diesen dem unterrichtsminister Lockroy unterbreitet. Der letztere fühlte sich angesichts des günstigen prüfungsberichts bewogen, an Tempié, auf dessen betreiben und kosten der probekursus am seminar zu Auteuil abgehalten wurde, nachstehendes glückwunschschreiben zu übersenden und dadurch der methode, wie er sagt, eine art höhere weihe zu geben.

A Monsieur Léon Tempié,
3, rue Maguelone, Montpellier.

Paris, le 9 juin 1888.

Monsieur,

M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris m'a transmis un rapport sur les résultats obtenus dans l'enseignement de l'allemand à l'École normale d'instituteurs de Paris par M. Gouin, qui a été autorisé à faire l'application de sa méthode dans cet établissement.

Cet essai a permis de constater d'une manière certaine qu'en moins de 300 leçons les élèves suivaient une conversation ordinaire, comprenaient un exposé fait en allemand, savaient donner eux-mêmes une leçon, démontrer les règles de la grammaire et écrire correctement.

Je crois devoir vous adresser mes félicitations pour les résultats dus à votre initiative.

M. le Vice-Recteur m'informe que vous auriez l'intention d'établir à Paris, dans un local que vous demanderiez à la Ville, des cours de langues vivantes, où cette méthode pourrait recevoir une utile application. Ce projet mérite d'être pris en considération, et je verrais avec plaisir que *la consécration donnée par cette lettre aux résultats déjà obtenus*, pût décider les conseils généraux à vous envoyer des boursiers pour suivre ces cours.

Recevez, Monsieur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts.
Lockroy.

Der unterrichtsminister trat also warm für die Gouin-methode ein, indessen liess die verwirklichung seines im schlusssatze des vorstehenden schreibens ausgesprochenen wunsches noch lange auf sich warten. Zwar machte ein gewisser Desmoulins dem *Conseil général de la Seine* den vorschlag, einen *Cours normal pour l'enseignement pratique des langues vivantes* zu begründen, ein vorschlag, der auch berücksichtigung fand, insofern als der *Conseil* eines seiner mitglieder mit einer nochmaligen endgültigen prüfung der methode beauftragte. Diese prüfung fiel noch glänzender aus wie die voraufgegangenen, und infolge des günstigen berichtes wurde Gouin gebeten, einen plan behufs gründung des besagten *cours normal* zu entwerfen. Gern kam Gouin diesem wunsche nach und stellte in seinem entwurf folgende hauptpunkte auf: die kurse sind in Paris abzuhalten; unter den besten ehemaligen volksschülern ist eine auswahl zu treffen und kostenlos zuzulassen; auch sind kurse für volksschullehrer und -lehrerinnen einzurichten, damit diese in in ihren anstalten nach der methode unterrichten; jeder kursus dauert 1 jahr; die einzelnen klassen dürfen 25—30 schüler zählen, nicht darüber. Auch die lehrerseminarien der provinz sollen zöglinge des betr. *Conseil général* nach Paris entsenden.

Das sind die grundzüge des von Gouin aufgestellten planes. Aber das ministerium, und mit ihm Lockroy, war inzwischen gefallen, und die scheinbar im besten zuge befindliche gründungsangelegenheit geriet ins stocken. Die freunde des geplanten unternehmens, insbesondere Tempié, bestanden zwar auf der ausführung, aber es blieb bei leeren vertröstungen auf später. Tempié bekam einen orden, Gouin ging leer aus, sein system wurde totgeschwiegen, und der *cours normal* fiel ins wasser. —

Jahre vergingen. Eine anfrage im pariser gemeinderate, wie es mit dem vom direktor des unterrichtswesen abzufassenden bericht über die methode Gouin stehe, hatte die wirkung, dass ein ausschuss eingesetzt wurde, der diesen bericht begutachten solle. Tag und stunde hierfür wurden festgesetzt, aber dabei blieb es; es geschah nichts.

Inzwischen machte die *englische* ausgabe von Gouins buch seit mai 1892 ihren stürmischen siegeslauf durch England, Amerika und Australien; vier starke auflagen wurden trotz des hohen preises (m. 7.50) in einem jahre verkauft. Der prüfungsbericht über die glänzenden leistungen der nach der methode unterrichteten kinder des chefredakteurs Stead in London machte die runde durch alle englischen fach- und viele tagesblätter. Und was geschah während dessen in Frankreich? Hier beschäftigte man sich ebenfalls mit Gouin: zunächst verbot man ihm seine methode in seiner eigenen klasse an der *École Arago* anzuwenden, unter dem vorwande, sie laufe den lehrplänen zuwider; man behändigte ihm sogar einen von 5 zu 5 minuten festgelegten arbeitsplan, an den er sich peinlich zu halten habe. Das scheint er nicht gethan zu haben, denn einige monate später erfolgte seine vorläufige dienstentlassung ohne jedwede angabe der gründe. Dies geschah zu derselben zeit, wo Gouins name in England in aller gebildeten munde war! Einige pariser stadträte jedoch, die des englischen mächtig und in sachen des unterrichts kompetente richter waren, hatten das grosse ereignis, welches die englischen unterrichtskreise heftig bewegte, wachsamen auges verfolgt und fanden, dass es für die stadt Paris an der zeit sei, endlich zu irgend einem entschluss zu kommen. Und in der that wurden am 1. April 1893 vom pariser gemeinderat auf antrag des mitgliedes Charles Longuet folgende beschlüsse gefasst (vgl. *Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris*, *2 avril 1893*, p. 872):

Article premier. — Il sera créé une École pratique d'enseignement des langues vivantes, d'après la méthode et sous la direction de M. F. Gouin.

Cet enseignement s'appliquera tout d'abord à la langue allemande et à la langue anglaise.

A la rentrée du Conseil, l'Administration devra présenter un plan d'organisation des cours et indiquer le local qu'elle y aura affecté.

Article 2. — Un crédit provisoire de 15000 francs est ouvert, afin de pourvoir au traitement annuel des deux professeurs et aux premiers

rais d'installation. Ce crédit sera prélevé sur le chap. 23, article unique lu budget de 1893.

Gouin kam also wieder zu ehren, jedoch erst am 15. april 894 ist die anstalt thatsächlich eröffnet worden (250, rue Saint-acques); die verzögerung hatte ihren grund angeblich in der chwierigkeit, ein passendes lokal zu finden. Der unterricht egann aber erst im oktober 1894. Die londoner Gouinschule n Arundel Street wurde bereits im september 1893 eröffnet, achdem Gouin als guter franzose die ihm angetragene direktion es londoner unternehmens ausgeschlagen hatte.

Die pariser anstalt ist ein städtisches und kein staatliches nternehmen, der unterricht kostenlos. Da Gouin arbeitsunfähig st, hat sein jugendfreund, der *juge de paix* Hervieu, die stellertretende leitung übernommen. Der unterricht — im deutschen nd englischen — wird von einem deutschen und einem halben ngländer, die beide kaufleute und von Hervieu in die methode ingeführt sind, erteilt. Hervieu selbst unterrichtet ebenfalls nglisch. Die anstalt zählte bei beginn der kurse etwa 260 chüler; mehr als 80 anmeldungen konnten nicht berücksichtigt erden.

Die teilnehmer sind in 12 klassen mit je 20—30 schülern ntergebracht. In den 5 deutschen kursen sind nur anfänger, nter den 7 englischen dagegen sind 2 kurse für vorgeschrittene. Die stundenverteilung ist folgende:

***Deutsch* (*nur* anfänger):**

Vormittags	9—10	erwachsene (herren)	5	mal	wöchentlich
nachmittags	2—3	„ (damen)	5	„	„
„	6—7	lehrerinnen	3	„	„
„	7—8	lehrer	3	„	„
„	8—9	erwachsene (herren)	5	„	„

Englisch.

a) Für *anfänger*:

Vormittags	8½—9½	erwachsene (herren)	5	mal	wöchentlich
nachmittags	2—3	„ (damen)	5	„	„
„	6½—7½	lehrerinnen	3	„	„
„	7½—8½	lehrer	3	„	„
„	8½—9½	erwachsene (herren)	5	„	„

b) Für *vorgeschrittene*:

Nachmittags	$7^1/_2$—$8^1/_2$	lehrer	3 mal	wöchentlich
„	$8^1/_2$—$9^1/_2$	erwachsene (herren)	5 „	„

Mit oktober 1895 ist unterricht im *spanischen* hinzugetreten. Die nächste in betracht kommende sprache dürfte wegen der französischen handelsbeziehungen zu Nordafrika das *arabische* sein. Bisher ist über die erfolge der Gouinschule in der rue St-Jacques in der presse noch nichts verlautet. Ich bin jedoch in der lage, über die leistungen der pariser anstalt ein gutachten mitzuteilen, welches ich einem inzwischen in Behrens' *Zeitschrift für französische sprache und litteratur* erschienenen aufsatze meines freundes Rossmann entnehme. Dieses gutachten ist um so bemerkenswerter, als das in dem bekannten Rossmann-Schmidtschen lehrbuche eingeschlagene unterrichtsverfahren von der methode Gouin grundverschieden ist.

Rossmann schreibt in seinem aufsatze *Wie lehrt man in Frankreich die deutsche sprache?*: „Ich habe (in der Gouinschule) wiederholt hospitirt und hatte gelegenheit, das grosse interesse der schüler sowie das geschick und die begeisterung der lehrer zu bewundern. Ich war erstaunt über die schnelligkeit, mit welcher die satzreihen aufgefasst wurden, sowie über die *hübschen kenntnisse*, welche sich die schüler schon *innerhalb sechs wochen* angeeignet hatten. Bei ihnen war das *denken in der fremden sprache* bereits so weit ausgebildet, dass mehrfach auf die frage des lehrers nach dem sinne eines wortes der fremden sprache der schüler wohl *sofort unwillkürlich die entsprechende bewegung ausführte, sich aber erst einen augenblick auf das wort seiner muttersprache besinnen musste.*“

Anerkennender kann sich der vertreter einer konkurrenzmethode wohl kaum äussern.

DIE METHODE GOUIN AUSSERHALB ENGLANDS UND FRANKREICHS.

Wie die londoner lehrerbildungskurse an der *Central School* beweisen, ist das interesse an der methode Gouin auch in anderen ländern nicht gering: haben sich doch, wie ich eingangs dieser arbeit sagte, teilnehmer aus den entlegensten weltgegenden nach London (und auch zu Gouin nach Paris) begeben, um das neue lehrverfahren aus eigener anschauung kennen zu lernen und sich

der handhabung desselben zu befähigen. Ob sämtliche teil-
ımer an den bildungskursen die methode auch praktisch an-
nden, vermag ich nicht zu sagen, bezweifle es sogar, da das
ienmaterial der londoner gesellschaft immer noch ungedruckt
und auch wohl noch lange bleiben würde, wenn die z. t.
Paris schon erschienenen französischen und englischen serien
ıins nicht auch die engländer zur veröffentlichung drängten.
· einwand der engländer, es seien noch zu wenig ausgebildete
ıinlehrer vorhanden und uneingeweihte würden das system
misskredit bringen, kann doch nicht jahrzehntelang gültig
iben; die 2—300 ausgebildeten sind eben bisher lahm gelegt
l können nicht systematisch nach Gouin unterrichten, bis
en die gedruckten serien zugänglich sind. Das abschreiben
den teilnehmern an den londoner bildungskursen auf wunsch
e woche zugehenden 5—6 serienstücken — oft dauert es 14
e und darüber, oft monatelang, bis man wieder einmal eine
ıdung erhält — ist sehr umständlich, dabei kostspielig (da
· abschreibende hin- und rückporto tragen muss) und es gehen
hrere jahre hin, bevor die sämtlichen stücke beisammen sind.
: londoner herren sollten auch hier ihr *time is money* be-
ıken und sorgen, dass die serienstücke alsbald in den handel
nen. Sie würden dadurch ihrer tasche und der methode
ınen nachteil bringen.

Mit einigen ausländischen teilnehmern des kursus, den ich
z. durchmachte, habe ich mich in verbindung gesetzt und
re, dass der mangel an serienstücken sie bisher gehindert hat,
: methode anzuwenden. So schreibt ein lehrer in Rangoon
r u. a.:

I think the Gouin System the best I know, although I have not had
opportunity of putting it in practice. I was unable to get all the
ries' although I left postage and wrote twice about them, I never got
re than one lot. This crippled me. ... The method is good, its success
wever depends very largely upon the skill of the teacher; it is practically
eless in the hand of a bad teacher. The great point about it is the
lendid arrangement of the lesson — each complete in itself, and yet forming
part of a greater whole. The lessons too are very real and interesting.

Rangoon. R. Knight.

Ein anderer teilnehmer, der bekannte norweger K. Brekke
n Hamar, schreibt mir u. a.:

In my opinion the method is a very good one for private lessons. A capable teacher will be able to work very well with it there. And if the teacher can do what the system demands of him *in a class*, — *à la bonne heure*! But very few will be able to do that. The backbone of the system, in my opinion, is *not* the incessant picture-making "in the mind's eye," but the *series*. The series is the best, the most natural, and the most thorough-going arrangement of the words and expressions of a language which we have as yet. There is a natural logic in it which the pupils feel instinctively; it keeps their ideas together, and it keeps up the interest, which are the two chief points in teaching. I think that—in some way or other — the system will work its way into the language-teaching of the future. (Let me add that at the school where the method was — or is — tried in Christiania the teachers were surprised to see how tired the pupils were when the lesson was over.)

Hamar. K. BREKKE, Adjunkt.

Seit herbst 1893 wird Gouins lehrverfahren in *Holland* an den öffentlichen höheren lehranstalten beim fremdsprachlichen unterrichte mit grossem erfolg angewandt. Das nähere hierüber verdanke ich einem amsterdamer fachgenossen, herrn L. P. H. Eykman von der höheren bürgerschule, der grössten anstalt des landes. Eykman hat im august 1893 in London an einem ausbildungskursus teilgenommen, die von Steads kindern verarbeiteten französischen serienstücke abgeschrieben, ins englische übertragen und in einer klasse von 12—15 jährigen schülern versuche mit der methode angestellt.[1] Sein erfolg übertraf seine erwartungen; nur bezüglich der rechtschreibung fand er nicht ganz seine rechnung. Deshalb hat er späterhin — gegen Gouins grundsätze — die phonetik zu hilfe genommen, und nunmehr ist er in jeder hinsicht äusserst befriedigt von seinen versuchen: seine kleinen holländer denken englisch, sie verstehen und sprechen es, sie schreiben es richtig, und er gebraucht im unterricht nie ein wort holländisch.

Seitdem hat sich die methode in den Niederlanden schnell bahn gebrochen. An der amsterdamer höheren bürgerschule sind augenblicklich vier Gouin-klassen eingerichtet, zwei davon unter Eykmans leitung. Auch an vielen anderen holländischen lehranstalten wird bereits nach Gouinscher methode unterrichtet, so u. a. in Rotterdam, im Haag, in Utrecht, Deventer, Arnhem, Bois-le-Duc und Almelo. Viele der lehrer sind von Eykman in

[1] Vgl. Eykmans brief an professor Victor in den *N. Spr.* III 3, s. 185

ərbildungskursen auf die methode geschult, doch sollen auch rere unberufene, nicht vorgebildete leute mit der methode lolland herumstümpern, was schwerlich zu befriedigenden ·bnissen führen dürfte. Das im juli ds. js. von Eykman ;ffentlichte *Handbuch für den lehrer*[1] dürfte diesem übel- ıde abhelfen und vielleicht auch manchem des holländischen ıdigen deutschen fachgenossen nicht uninteressant sein.

Als gedruckte unterlage für den lehrbetrieb hat Eykman zwei ıdchen[2] *englischer* serienstücke und ein lesebuch[3] veröffentlicht. s erste bändchen enthält 77 übungsstücke, die mit den Gouin- tisschen fast durchweg gleichlauten; das zweite umfasst 84 cke, die vorwiegend Eykmans eigene arbeit sind; ein drittes ıdchen stellt Eykman in nahe aussicht. Wer sich indes er- ıert, mit welcher gründlichkeit Gouin seine serienstücke be- ›eitet hat, so dass der *ganze* wortschatz darin untergebracht der wird den Eykmanschen eigenen zusammenstellungen ein visses misstrauen hinsichtlich der vollständigkeit entgegen- ngen müssen. Schwerlich wird Eykman sich der herkules- eit unterziehen, das ganze wörterbuch in der gewissenhaften se durchzuarbeiten, wie Gouin es gethan hat (vgl. *N. Spr.* 1, s. 32). Eykman hält die herausgabe seiner arbeit indes nötig, weil die holländischen sitten und gewohnheiten von französischen so grundverschieden seien, dass die von Gouin ;ffentlichten serien den holländern wenig nützen können. vermag diese auffassung nicht völlig zu teilen und muss h wundern, dass Gouins erstes bändchen dann überhaupt unverändert in Holland abgedruckt worden ist.

Die von Eykman zur erlernung des englischen herausgege- ən serien sind gleichzeitig von dr. J. J. A. A. Frantzen für deutsche und von C. A. Hofman fürs französische eingerichtet.

Eine mir überflüssig erscheinende zugabe zu allen bändchen die gegenübergesetzte übertragung ins holländische; die ein-

---

[1] *Handboek voor den onderwijzer ten gebruike bij de Handleiding voor beoefening der Engelsche taal* door L. P. H. Eykman. Afl. 1. 2. 3. 80). Amsterdam, Allert de Lange.

[2] *Handleiding voor de beoefening der Engelsche taal* door L. P. H. man. 1e & 2e deeltje, à f. 1.25. Amsterdam, Allert de Lange.

[3] *First English Reading-Book.* f. 0,60. Ebenda erschienen.

führung der muttersprache läuft den von Gouin aufgestellten leitsätzen für fremdsprachliche studien gänzlich zuwider.

Während des ersten jahres hat Eykman in 40 wochen mit je 4 stunden zu 55 minuten sein erstes bändchen (77 serienstücke) durchgearbeitet; er hat aber in letzter zeit das tempo beschleunigen können und in der stunde bis zu 4 serienstücken erledigt. Dabei lehrt er eine menge grammatik, jedoch nicht in systematischer folge, sondern nach eigenen methodischen grundsätzen. Er hält den grammatischen instinkt für die beste grundlage grammatischer unterweisung. Sobald seine schüler eine gewisse sicherheit in der fremdsprache erlangt haben, gedenkt er wiederholungsweise ein festes grammatisches system mit ihnen aufzubauen.

Zum schluss noch ein urteil aus Buda-Pest, wo Frl. Busogany die methode aufs englische anwendet:

> I am teaching English on the principles of the Series Method at the Government Training College and High School for Girls, where I find it very successful. I have four classes of beginners. The pupils are so interested in learning English as they have never been before in any foreign language, and they are getting on so well that the *Directrice* of the school asked the teachers of German and French to try the same way of teaching.

Ich selbst habe das seriensystem in meinen klassen noch nicht angewandt, einmal nicht, weil wir durch unsere lehrpläne und prüfungsbestimmungen an die bisherige methode gefesselt sind, dann auch deshalb nicht, weil ich das serienmaterial nur zu einem kleinen teile (100—150 englische und ebensoviele französische serienstücke) in händen habe. Jedoch habe ich der versuchung nicht widerstehen können, dann und wann an den texten des lehrbuchs einige versuche mit der methode anzustellen, indem ich zum geistigen schauen des in den stücken behandelten stoffes hinführte, die verbenreihen logisch und chronologisch feststellen und die zugehörigen sätze aufbauen liess. Hierbei habe ich denn ebenfalls die erfahrung gemacht, dass das interesse sämtlicher schüler sehr viel reger als sonst war, und dass die aneignung des lernstoffes bedeutend schneller, sicherer und leichter erfolgte als nach unsern bisherigen lehrmethoden. Von ermüdung der schüler keine spur, vielmehr grösste schaffensfreude bis zum schluss.

3. abschnitt.

METHODE GOUIN IM URTEILE DER FACH- UND TAGESPRESSE.

)as erscheinen der englischen übertragung von Gouins *L'Art* *›igner* etc. erweckte die in diesem werke niedergelegte lehr-)de, welche ums jahr 1892 nach kümmerlichem dasein so ıls tot bezeichnet werden kann, zu neuem leben. Dass ıs ideen sich aber seitdem so gewaltsam bahn gebrochen ı. ist den bereits mehrfach erwähnten aufsätzen in Steads *'w of Reviews* und dem glänzenden ergebnis, welches mit methode an Steads kindern laut prüfungsbericht erzielt e, zu danken. Der engländer ist der mann des erfolgs; 'rfolg hatte sich an Steads sprösslingen deutlich gezeigt und e auf dem denkbar günstigsten wege, durch die sehr stark 'eitete *Review of Reviews*, ins land hinausgetragen. Daher ıteresse, welches die ganze gebildete welt, soweit sie sich mit erziehungswesen befasst, der neuen methode in England und 'ika entgegenbrachte. Kaum eine tageszeitung von irgend- ıer bedeutung, die zu dem grossen methodischen ereignis ıhres 1892 nicht stellung genommen hätte. Die pädagogi- fachblätter befassten sich natürlich alle ohne ausnahme , meistens mehrere nummern hindurch. Und da die urteile den wert der methode Gouin zum allergrössten teile aner- 'nd lauteten, sahen sich auch die französischen blätter ver- ıt, ihre leser mit dieser aktualität zu beschäftigen. *Temps*, , *Pays* und andere führende pariser zeitungen traten, jede ›hreren nummern, für die methode ein, so dass der pariser ınderat mit der schon fünf jahre lang geplanten Gouin- › schliesslich ernst machte.

ındes fehlte es auch nicht an widersachern und merk- igerweise gerade in Gouins vaterlande. Der artikel im *ıs* vom 25. januar 1893 redete eine sehr offene sprache und el der pariser höheren lehrerschaft um so mehr, als diese ıg bekanntlich mit der regirung fühlung hat, und man gemäss annehmen musste, es spiegele sich in dem aufsatz nsicht der leitenden behörden wider. Und in der that, die rschaft hatte allen grund, ungehalten zu sein; wurde ihr ganz unverblümt vor aller öffentlichkeit ins gesicht gesagt:

n sait par expérience à quels *misérables résultats* aboutissent le plus ıt cinq ou six années d'enseignement dans les écoles publiques. En

France, tout spécialement, ***il n'y a presque pas un élève de nos lycées ou collèges qui puisse dire un mot d'anglais ou d'allemand,*** s'il lui arrive, au terme de ses études, de passer la Manche ou le Rhin. A plus forte raison serait-il ***incapable d'entretenir une correspondance ou de traiter une affaire quelconque*** dans la langue qu'il a mis des années à ne pas apprendre, en dépit de tous les programmes. . . . Jadis on parlait couramment latin et grec à la Sorbonne. Latin et grec de cuisine, dira-t-on. Mais, après tout, il ne semble pas que nos humanistes d'aujourd'hui puissent en remontrer à ceux de la Renaissance, et l'on serait assez tenté de croire que, si les maitres ont renoncé à parler la langue de Démosthène ou celle de Cicéron, c'est principalement parce qu'***ils ne les savent plus assez bien pour s'en servir couramment.*** Notre illustre maitre Scherer disait volontiers qu'une langue s'apprend en six semaines. Ce n'est probablement pas tout à fait exact pour tout le monde. Mais peut-être est-il temps de s'apercevoir combien ***il est absurde de mettre dix ans à ne pas apprendre le latin ou l'allemand, quand on pourrait, par la méthode nouvelle, arriver en six mois*** au résultat opposé.

„Alles schon dagewesen," sagt Ben Akiba und mit ihm die deutsche lehrerschaft gelassen. Unter den französischen lehrern aber erhebt sich ein wahrer sturm der entrüstung, man greift zum schwerte oder vielmehr zur feder und macht sich in einer reihe von geharnischten zuschriften an Wolfromms *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (19, rue Le Verrier, Paris) luft. Viele fragen[1] verwundert, was die flut von artikeln über die „wundersame" methode und die „erstaunlichen" ergebnisse zu bedeuten habe. Einige befürchten, geistvolle und bewährte männer könnten sich möglicherweise durch die marktschreierische art, in der ein in seine ideen verrannter neuerer auftrete, kapern lassen. Andere gehen noch weiter und vermuten, hinter den aufsätzen des sonst so ernsten *Temps* stehe die vorgesetzte behörde; der artikel spreche davon, dass versuche mit der methode angestellt werden sollten, was nichts anderes bedeute, als die lehrerschaft zu binden, auch nach der methode zu unterrichten, ihr also eine bestimmte methode aufzudrängen, einen offiziellen druck auf das unterrichtswesen zu üben; kurzum, die schulverwaltung erstrebe ein doppeltes monopol, das der methode und der zu benutzenden lehrbücher. Und dies solle unter dem beliebten aushängeschild der „reform" zur ausführung gelangen. Wolfromm schickte die zuschriften an den generalinspektor

[1] Vgl. *Revue,* Mars 1893, p. 6 ss.

Émile Chasles, welcher ihm anheimstellte, von denselben zu veröffentlichen, was er für passend finde. In demselben briefe gibt Chasles, ohne auf die brandschreiben der lehrer einzugehen, seine ansichten über neusprachliche unterrichtsreform zum besten: die methode müsse, je nachdem man ein kind, einen älteren knaben oder einen jüngling zu unterrichten habe, verschieden sein; man müsse die schüler anfangs interessiren, nach und nach müsse man sie auch belehren und darnach zum selbständigen denken anleiten. Viele lehrer thäten das, aber nicht alle; die grammatik und extemporalien nähmen noch einen viel zu breiten raum im unterricht ein. Wenn der lehrer etwas mehr auf zuführung praktisch verwendbaren lehrstoffs sähe, so liege noch keineswegs veranlassung vor, seine leistung mit der eines kindermädchens auf eine stufe zu stellen. — Weniger massvoll sind die beiden von Wolfromm abgedruckten schreiben von Arsène Parangon und vom *Paysan du Danube.* Der erstere bekämpft die methode in humoristischer, der andere in ernster weise, beide aber bekunden in ihren ausführungen eine vollständige unkenntnis des Gouinschen systems, gepaart mit einem fanatischen hass gegen den mann, der es wagen konnte, gegen den herkömmlichen schlendrian front zu machen. Parangon nennt das seriensystem die *méthode du Pont d'Avignon*, wie sie in dem mimisch zu singenden liede gleichen namens niedergelegt sei:

> Sur le Pont d'Avignon
> Tout le monde y danse en rond.
> Les beaux messieurs font comme ci,
> Les belles dames font comme ça etc.

Der *Paysan du Danube* sucht das seriensystem an der hand der fragen, die Steads kindern in der prüfung vorgelegt wurden, zu vernichten. Er findet, dass die guten gedanken der methode nicht neu, die neuen aber nicht durchführbar seien; jedoch seinen beweis bleibt er schuldig. Seine auslassungen zeigen deutlich, dass er keine blasse ahnung vom eigentlichen wesen des seriensystems hat und ihm jedes objektive urteilsvermögen fehlt. Im anschluss an den *Temps*-artikel greift er mehrere punkte heraus und sucht nachzuweisen, dass Gouins theorie in direktem widerspruch mit dem stehe, was in der londoner prüfung gefordert worden sei; beispielsweise heisse es, die methode Gouin lehre keine grammatik (*sic!*), und doch werde

in den fragen 3. 18. 23. 22. 16 und 20 grammatisches wissen verlangt. Die in nr. 19 gegebene aufgabe, dass der schüler den dolmetscher zwischen einem engländer und einem franzosen spielen solle, sei ein barer unsinn; neu zwar sei der gedanke, ausführbar aber nicht. Der *Paysan* schliesst seine einseitige kritik mit folgender definition der methode Gouin:

C'est le pont-aux-ânes dans la partie pratique;
C'est une chimère dans la partie originale.

Im 6. heft des X. jahrgangs genannter *Revue* findet sich ein weiterer brief in sachen der methode Gouin. Der einsender macht den herausgeber Wolfromm darauf aufmerksam, dass die Gouin-methode eine nicht geringere pädagogische autorität als Rabelais hinterm rücken habe. Rabelais habe schon vor mehr als 300 jahren die geheimnisvolle macht erkannt, welche für den sprachunterricht in der anwendung von gesten liege, und im 18. und 19. kapitel seines 2. buches (d. i. 1. buch über Pantagruel) gebe er eine klassische lehrprobe auf grund der zeichensprache. Es sei unbegreiflich, dass die methodiker sich Rabelais' geistvolle gedanken nicht schon längst zu nutze gemacht hätten, und dass es erst der initiative und dem scharfsinn Gouins und der pariser gemeinderäte gelungen sei, das ausgezeichnete lehrverfahren, welches Rabelais seinen Panurge auf den engländer anwenden lässt, in die heutige unterrichtspraxis zu verpflanzen. Wer sich die mühe nimmt, das unlautere kapitel 19 zu lesen, muss sich höchlichst wundern, wie jemand, der, wie der einsender, doch auf wissenschaftliche *und gesellschaftliche* erziehung anspruch erhebt, mit hülfe solcher mittel die schief verstandene leistung eines gegners in den kot ziehen kann.

Man geht wohl nicht fehl in der annahme, dass die soeben gekennzeichneten feindseligen kundgebungen auf gewisse sonderbestrebungen zurückzuführen sind, dass aber keiner der heissspornigen einsender sich mit dem wesen der Gouin-methode ernstlich befasst hat. Es wird eine monopolisirung der methode und ihrer lehrbücher und damit eine empfindliche schädigung der autoreninteressen befürchtet, wie ich aus dem munde von pariser schulbücherautoren, die der methode natürlich abhold sind, zu hören gelegenheit hatte. Ob Parangon und die beiden mit ihrem namen zurückhaltenden eiferer, der *Paysan du Danube* und der geschmackvolle Rabelaisforscher M..., so-

wie die übrigen korrespondenten der schulschriftstellerzunft angehören, kann ich nicht ermitteln, wundern sollte es mich aber nicht, wenn es der fall wäre.

Eine vorurteilsfreie prüfung der Gouinschen lehrgrundsätze und ausführungsbestimmungen wird so gehässige ausfälle, wie sie in Paris vorgekommen sind und vielfach noch vorkommen, unmöglich machen und der methode, die ja immerhin noch verbesserungsfähig sein mag, zu der achtungswerten stellung verhelfen, die ihr gebührt.

ANHANG.

WIE IST DIE METHODE GOUIN ENTSTANDEN?

Die methode verdankt ihre entstehung den bestrebungen Gouins, die deutsche sprache so schnell und sicher zu erlernen, dass er im stande wäre, philosophische vorlesungen an der berliner universität zu hören und zu verstehen.

Gouin (geboren 1831 in der Normandie) widmete sich nämlich ums jahr 1851 nach beendigung seiner gymnasialstudien am *collège* in Sées in der Normandie (halbwegs zwischen Caen und Le Mans) dem höheren lehrfach und gab neben seinen wissenschaftlichen studien an der universität Caen (die aus einer philosophischen und einer juristischen fakultät besteht) unterricht an einem dortigen *collège*; nebenher bereitete er junge leute aufs bakkalaureat vor. Seine methode war die althergebrachte, seine leistungen infolge seines aussergewöhnlichen eifers ganz hervorragend. Da er während des vierjährigen aufenthalts in Caen für die philosophie eine ausgesprochene beanlagung bekundete, bewogen ihn seine dortigen professoren, in erster linie A. Charma und C. Hippeau, seine philosophischen kenntnisse in Deutschland zu erweitern und die nachfolger Hegels und Schellings zu hören. Zwar war er des deutschen fast völlig unkundig: kaum konnte er es lesen. Aber im vertrauen auf sein gutes gedächtnis und seinen eisernen willen hoffte er in einigen wochen die deutsche sprache wenigstens in dem umfange zu sprechen und zu verstehen, wie deutsche kinder es thun; den aufenthalt in deutscher umgebung schlug er dabei besonders hoch an und vermeinte, eine lebende sprache lasse sich in dem betreffenden lande durch das atmen der luft und den genuss von speise und trank spielend

erlernen. Er schiffte sich i. j. 1855 mit wertvollen empfehlungsbriefen in Le Havre nach Hamburg ein, gedachte hier schnell das nötigste deutsch aufzupicken und zu beginn des neuen semesters nach Berlin zu ziehen. In Hamburg war damals auch eine stark besuchte akademie, an der auch Gouin während seines kurz bemessenen dortigen aufenthalts zu hören beabsichtigte. Seine gute absicht scheiterte jedoch an seiner absoluten unfähigkeit, auch nur einen einzigen der vorgetragenen gedanken zu verstehen. Er setzte sich daher ans studium der grammatik, die er sich in zehn tagen vollständig einprägte. Als er aber jetzt wieder zur akademie eilte, um die probe auf sein sprachwissen zu machen, verstand er wieder keine silbe und erkannte nicht einmal die frisch erlernten verbalformen und endungen.

Einen gleichen misserfolg hatte Gouin zu verzeichnen, als er nacheinander in vier tagen die 8—900 wurzeln eines jesuitenpaters auswendig lernte, in acht tagen acht druckseiten aus Goethe und Schiller mit hülfe des wörterbuchs übersetzte, in vier wochen den Ollendorff sich einpaukte, bei seinem hauswirt. einem barbier, in der geschäftsstube dem beredten gespräch des verschönerungsrats mit seinen kunden lauschte. Alles war verlorene mühe, Gouin machte keine merklichen fortschritte, und in seiner ungeduld sehnte er sich fort von Hamburg, fort von dem schauplatz so vieler enttäuschungen, hin nach Berlin. Hier angekommen, wurde er überall aufs freundlichste empfangen, da man zu jener zeit die franzosen geradezu feierte und für sie schwärmte. Aber die meisten studirenden, mit denen Gouin in berührung kam, sprachen lieber französisch, was ihm wenig zusagte und dahin führte, dass er sich alsbald vornahm, nur deutsch zu reden. Das aber war kein besonderer genuss für die deutschen studenten, und Gouin fand sich daher bald ziemlich vereinsamt. Zum ersatz besuchte er eifrigst die vorlesungen an der universität, in der erwartung, dass sein ohr sich schliesslich an die deutschen laute gewöhnen und er durch anspannung von geist und ohr den inhalt des vorgetragenen intuitiv erfassen werde. Acht tage lang sass er so täglich 7—8 stunden zu füssen grosser männer, mit gespannter aufmerksamkeit ihre worte und gesten belauschend, aber ach! am achten tage verstand er nicht mehr wie am ersten, nämlich nichts. Ihm war, als bilde jede vorlesung ein einziges langes wort auf einer einzigen, „3/4 stunden

langen linie". Während seiner 7—8stündigen tagesarbeit hatte er die kiefer der professoren in ständigem wechsel auf- und niedergehen sehen, das war alles, was er aus dem kolleg an thatsächlich neuen eindrücken mit nach hause nahm. Er sah denn auch bald ein, dass er unter solchen verhältnissen tausend jahre lang eine deutsche universität besuchen könne, ohne ein wort deutsch zu lernen.

In heller verzweiflung griff er denn zu einem letzten, allerdings aussergewöhnlichen mittel: er setzte sich daran, das wörterbuch auswendig zu lernen. Sein exemplar zählte 300 druckseiten mit ungefähr 30000 titelköpfen. Er teilte sich die arbeit so ein, dass er in einem monat damit zu ende wäre und lernte demnach täglich 10 seiten auswendig. Am dreissigsten tage hatte er das ganze buch binnen, und triumphirend eilte er zur universität, um zu sehen, ob er jetzt zu folgen im stande sei. Wieder eine böse enttäuschung! Er verstand immer noch kein wort, nicht ein einziges wort! — Wohl aber hatte er seine augen zu stark angestrengt und war einen ganzen monat fast blind und unfähig zur arbeit. Als er wieder hergestellt war, fand er, dass der inhalt des wörterbuchs ihm grösstenteils wieder entschwunden war; er ochste es sich von neuem ein und wiederholte späterhin jeden tag ein siebentel des ganzen wortschatzes.

Inzwischen ging das semester zu ende, und Gouin reiste im frühjahr 1856 nach zehnmonatlichem aufenthalt in Deutschland zu den seinigen nach der Normandie zurück, um nach ablauf der ferien seine studien in Berlin wieder aufzunehmen.

In der heimat angekommen, hörte er seinen 2½jährigen neffen, der vor zehn monaten bei Gouins abreise noch nicht sprechen konnte, über alles und jedes plaudern, während Gouin in derselben zeit so gut wie gar kein deutsch in Berlin gelernt hatte. Unwillkürlich legte er sich die frage vor, wie es doch komme, dass der kleine in sprachlicher hinsicht einen so gewaltigen vorsprung vor ihm erlangt habe. Trotz gründlicher wissenschaftlicher bildung, trotz eisernen willens und vorzüglichen gedächtnisses, trotz büchern hatte Gouin es im deutschen zu nichts gebracht, sein neffe dagegen brachte mit grösster leichtigkeit, ohne nach worten und regeln zu suchen, alle seine gedanken und wahrnehmungen zum sprachlichen ausdruck. Gouin beschloss deshalb, das kind zu beobachten, um auf psychologischem

wege zu erfahren, wie es die neuen fakta seines anschauungskreises ausdrücken lerne. Eine günstige gelegenheit hierzu bot sich, als die mutter eines tages das kind mit zur mühle nahm. Das kind hatte noch nie eine solche gesehen, drum schloss sich Gouin den beiden an und hatte die beste gelegenheit, zu sehen, wie der kleine sich mit den zahlreichen neuen eindrücken abfinden werde. Das kind betrachtete sich die mühle von oben bis unten, es wollte alles sehen, alles wissen, jeden namen kennen lernen, die bestimmung eines jeden gegenstandes erfahren. Es trippelte überall in der mühle einher, ging in jeden winkel und lauschte lange in stummem erstaunen. Auf dem heimwege sagte es kein wort, sondern blieb in gedanken versunken. Erst nach einer stunde war das schweigen gebrochen; der kleine zeigte sich ungemein mitteilsam über das gesehene, er wollte jedem davon erzählen und that es auch, bald in dieser, bald in jener form, immer von thatsache zu thatsache, von satz zu satz fortschreitend mit der üblichen satzverbindung „und dann ... und dann“. Nachdem er seine neuen eindrücke etwa ein dutzendmal in den verschiedensten ausdrucksformen geschildert hatte, bekundete er das verlangen, auch eine mühle zu besitzen. Seine mutter machte ihm auf wiederholtes bitten ein halbes dutzend säckchen, Gouin bekam keine ruhe, bis er seinem neffen eine kleine mühle gebaut hatte. Nunmehr füllte der kleine müller die säckchen mit sand, schleppte diese auf seiner schulter zur mühle, schüttete den inhalt in den trichter, und das mahlen begann. Im verlauf seiner arbeit drückte er seine thätigkeiten sprachlich aus und legte stets auf ein wort, das zeitwort, besonderen nachdruck; die anderen satzteile kamen bald so, bald so zum ausdruck. Wohl zehnmal füllte und leerte er die säckchen, wohl zehnmal wiederholte er die anderen thätigkeiten und begleitworte zu denselben. Gouin war alsbald auf der richtigen fährte und fand den schlüssel zur naturgemässen art der spracherlernung. In der mühle zeigte das kind eine passive, durchaus rezeptive geistige haltung — phase der perzeption; während der folgenden stunde fand die geistige verarbeitung des wahrgenommenen, die „intellektuelle verdauung“, statt — phase der reflexion; sodann war das kind bestrebt, die empfangenen und durchdachten eindrücke in seiner vorstellung von neuem hervorzubringen, sie vor sein geistiges auge zu zaubern — phase

der konzeption. Mit anderen worten: das kind schaute die dinge nicht mehr in der wirklichkeit, es sah sie im geiste! Und dieses sehen im geiste, diese geistige anschauung ist der grundstein zu Gouins lehrgebäude: er beginnt nicht mit dekliniren, konjugiren, regelnhersagen, auch nicht mit dem herleiern von wurzel- und vokabelreihen, nein, er geht davon aus, dass man sich wirklich wahrnehmbare, greifbare thatsachen im geiste nochmals so vorstellt, wie man sie schon wahrgenommen, durchlebt und durchdacht hat.

Soviel zur entstehungsgeschichte der methode, deren ausbau den erfinder noch jahre hindurch beschäftigte.

Nach ablauf der ferien kehrte Gouin i. j. 1856 nach Berlin zurück, und im kreise einer kleinen sächsischen familie machte er mit den ihm für seine sprachmethodischen zwecke anvertrauten kindern des hauses die probe auf sein verfahren; er lernte auf diese weise von den kindern das deutsche, und die kinder französisch. Sein erfolg war ein durchschlagender: nach acht tagen konnte Gouin der unterhaltung folgen, nach verlauf von zwei monaten „träumte er auf deutsch“! Einige wochen nachher beteiligte er sich in der universität an einer philosophischen disputation über Descartes' *Cogito, ergo sum* und Hegels *Das reine nichts und das reine sein sind identisch.* Die debatte wurde in *deutscher* sprache geführt, und der „französische student“ ging als sieger daraus hervor. Er konnte jetzt deutsch! (Vgl. *L'Art* s. 83 der 2. aufl.)

Bei der ausarbeitung seines lehrsystems ist Gouin durch die vorlesungen der berliner professoren sehr angeregt und gefördert worden. Er war ein eifriger schüler des philosophen Trendelenburg, dessen vorlesung *Der zweck und das mittel* auf Gouins arbeiten von entscheidendem einfluss gewesen ist. Mit dem damals fast neunzigjährigen A. von Humboldt hat Gouin in den letzten jahren vor dessen tode zu Berlin in persönlichem freundschaftlichem verkehr gestanden, und er gedenkt dieser beiden männer heute noch in dankbarer verehrung.[1] Nach mehrjähriger lehrthätigkeit in berliner hofkreisen begab sich Gouin i. j. 1859 in die heimat zurück. Von 1861—64 war er zu Jassy in Rumänien, wo er das dortige unterrichtswesen

[1] Vgl. Kühn in *Phon. Stud.* VI, s. 256.

ordnen sollte. Eine etwas allzu freimütige flugschrift gegen die misswirtschaft unter der regirung des fürsten Kusa und die unsicherheit der rumänischen verhältnisse nötigten ihn auszuwandern. Er liess sich 1864 in Genf nieder und wurde hier leiter der *École franco-alsacienne.* In der zeit seines genfer aufenthalts (1864—80) arbeitete er seine methode endgültig aus. und am 27. mai 1880 erschien die erste auflage seines hauptwerks, das er, wie oben gesagt wurde, für eigene rechnung drucken liess und mit seinem sohne eigenhändig setzte.

UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN KANN DIE METHODE GOUIN IN DEUTSCHEN SCHULEN EINGANG FINDEN?

Hierzu bedarf es in erster linie einer abänderung der lehrpläne und prüfungsvorschriften. Sodann ist den lehrern die möglichkeit zu bieten, sich mit der handhabung der methode vertraut zu machen, was sich auf dem *N. Spr.* III 3, s. 165 angedeuteten wege bequem und sicher erreichen lassen dürfte. Eine weitere bedingung ist die, dass die *à la* Gouin vorgebildeten lehrkräfte sich den vom erfinder niedergelegten ausführungsbestimmungen gewissenhaft anbequemen. Nur solche lehrkräfte können mit erfolg arbeiten, die eine tadelfreie aussprache des zu lehrenden idioms haben. Die sog. serien müssen den lehrkräften zugänglich sein. Heft 1 und 2 (je 144 seiten) ist für französisch, englisch und deutsch bereits erschienen, die noch ausstehenden hefte jeder sprache sind im manuskript fertig und z. t. schon im druck. Heft 3 und 4 werden umfangreicher als die ersten beiden. Preis des hefts 2 fr. 50, bezugsquellen: Gouin oder Librairie Fischbacher.

Ich schliesse hier meine darstellung ab, indem ich noch einmal das vorurteilsfreie studium der methode Gouin allen denjenigen empfehle, welche ehrlich gemeinten bestrebungen, den bisherigen lehrbetrieb zu vervollkommnen und die leistungen zu heben, nicht gleichgültig gegenüberstehen.

Prüfe alles, das beste behalte!

Quedlinburg. R. KRON.

ENGLAND UM DIE MITTE DES 18. JAHRHUNDERTS.
(Ein beitrag zur kulturgeschichte.)
(Schluss.)

KAP. IV.
DIE ÜBRIGEN HÖHEREN BERUFSSTÄNDE.

§ 1. Der offiziersstand.

Derselbe aristokratische grundzug, dieselbe unterscheidung nicht nach verdienst und würdigkeit, sondern nach besitz und einfluss, die sich in der besetzung der geistlichen stellen zeigt, bestimmte in noch viel höherem masse das anstellungswesen im heere und in der flotte. Bekanntlich waren wenigstens im heere die offiziersstellen bis vor einem vierteljahrhundert käuflich.[1] Alle stellen, vom fähnrich an bis zum oberstlieutenant, hatten ihren bestimmten hohen preis, der es dem unbemittelten unmöglich machte, offizier zu werden oder doch später zu avanciren.[2] Ein mittel allerdings gab es, welches ebenso mächtig war als geld, nämlich die gunst und der einfluss irgend eines grossen herren. Der sohn eines verdienten offiziers, der selbst ein

---

[1] Abgeschafft im jahre 1871 durch Gladstone. In der marine herrschte das system der käuflichkeit offiziell nicht, doch scheint die bestechung auch hier im schwunge gewesen zu sein. Vgl. bei Smollett *R.* XXXVI: *The command of the Lizzard was given to a man turned of fourscore, who had been lieutenant since the reign of King William, and notwithstanding his long services would have probably died in that station, had he not applied some prize-money he had lately received, to make interest with his superiors.*

[2] Gneist, *Engl. verwaltungsrecht p.* 542, gibt die offiziellen preise vom jahre 1763. Sie bewegen sich bei der kavallerie zwischen 6175 *l.* für einen oberstlieutenant-posten und 560 *l.* für eine kornetstelle, bei der infanterie zwischen 4540 *l.* und 450 *l.* *C.* 10, 7 wird erwähnt, dass eine hauptmannsstelle 1000 *l.* koste, während das einkommen 10 *s.* per tag, also 150 *l.* jährlich betrage. Nach G. *V.* XXI kostet eine fähnrichsstelle in Westindien nur 300 *l.*

tüchtiger offizier ist, wartet jahre lang vergebens auf beförderung, da er kein geld hat; schliesslich erreicht er sein ziel in sechs wochen durch die verwendung eines lords.[1] Ein anderer erhält ein offizierspatent durch die vermittelung eines früheren liebhabers seiner frau[2] oder auf einem ähnlichen wege.[3] Es gab übrigens auch zwischenhändler für die besorgung von offizierspatenten, die die übertragung von einem zum anderen vermittelten.[4]

Eine der folgen dieses systems war natürlich, dass verdiente männer in ungerechter weise zurückgesetzt wurden und sich von jungen leuten ohne verdienst überflügelt sahen. Fielding und Smollett erwähnen oft solche fälle, wo offiziere nach 30- bis 40-jährigem dienste schliesslich verbittert als pensionirte lieutenants mit 40 *l.* jährlicher pension abgehen.[5] Ja, man fand das ganz natürlich. Lieutenant Lismahago in *Humphry Clinker*, der zwei blutige kriege in Amerika mitgemacht hat, in denen er verwundet, verstümmelt, verkrüppelt, gefangen genommen und zum sklaven gemacht worden ist, und es doch, weil er kein geld hat, nicht weiter als bis zum lieutenant gebracht hat, meint: „Beförderung im dienste wie erfolg in irgend einem anderen zweige des handels wird natürlich denen vor allen zu teil, die den grössten vorrat an barem gelde und kredit haben, indem man annimmt, dass das verdienst und die tüchtigkeit auf allen seiten gleich sind.“[6] Auch für die familien verstorbener offiziere sorgte die regirung schlecht oder gar nicht, so dass dieselben oft dem grössten elende verfielen.[7]

Wie so würdige männer unter diesem system schwer litten, so begünstigte es auch recht häufig unwürdige. Smollett erzählt von einem fähnrich, dass derselbe früher kammerdiener eines lords gewesen sei und diesem allerhand delikate dienste erwiesen habe, wofür sein herr ihn schliesslich mit einem offizierspatent

---

[1] *P.* LXXXIV.
[2] *A.* X, 8.
[3] *J.* VII, 12 heisst es: *There were likewise two ensigns, both very young fellows; one of whom had been bred under an attorney, and the other was son to the wife of a nobleman's butler.*
[4] Sie hiessen *commission-brokers. P.* XCVIII.
[5] Vgl. *J.* VII, 12 und *A.* X, 9, wo solche offiziere auftreten.
[6] *C.* 10./7. 15./7. vergl. auch *R.* XXXVI.
[7] *An.* III, 3; *J.* XIV, 5.

lohnt habe.[1] Auch Fielding deutet an, dass solche missbräuche rkamen, und stellt die unwissenheit vieler junger offiziere, e auf ähnliche weise zu ihren stellen gekommen waren, an n pranger.[2] Es ist in der that zu verwundern und ein zeichen r tüchtigkeit des englischen volkes, dass trotz dieser missstände s 18. jahrhundert eine zeit grosser militärischer erfolge für igland war, welches gerade in jener zeit sein grosses kolonial- ,ch und seine weltherrschaft zur see gegründet hat.

§ 2. Die ärzte.

Bekanntlich nahmen am ende des 17. und im 18. jahrhundert e naturwissenschaften in England einen gewaltigen aufschwung. ıch die medizin hatte hieran wohl anteil. In jener zeit wurde, n nur einiges anzuführen, zuerst anatomie in England gelehrt[3] ıd auch die pockenimpfung von der Türkei aus durch Lady ɔntagu eingeführt.[4] Doch muss der stand der praktischen edizin im allgemeinen noch sehr niedrig gewesen sein. Fielding bt verschiedene male seiner missachtung des ärztlichen standes sdruck,[5] und ähnlich äussern sich Goldsmith und Smollett, die lbst medizin studirt und auch praktisch ausgeübt hatten.

Was zunächst die vorbildung der ärzte angeht, so behauptet ɔldsmith, dass nur wenige für ihren beruf ordentlich vorgebildet ien. Allerhand verdorbene existenzen, bankrotte kaufleute, aus m gefängnis entlassene schuldner werden in folge direkter ngebung vom himmel plötzlich ärzte und preisen dann ihre ıfehlbaren mittel gegen jede krankheit an allen strassenecken ı.[6] Reisende quacksalber, die vorher zeitungsschreiber gewesen ıren, zogen im lande umher, von spassmachern begleitet, und rkauften lebenselixire und dgl.[7] Barbiere, apothekergehülfen ıd charlatane machten der niederen klasse der ärzte, den wund-

---

[1] *R.* XII.

[2] *J.* VII, 12. Vielleicht auch *A.* XI, 1, wo Colonel James sagt: ***I got o places of a hundred a year each for two of my footmen within this rtnight.***

[3] Lecky I *p.* 574 ff.

[4] ***Letters of Lady Mary Montague, l.*** XXXI.

[5] ***An.*** I, 13 und *J.* II, 9.

[6] *G. C.* XXIV und LXVII.

[7] ***Gr.*** IV und X.

ärzten, offen konkurrenz. Auch der annoncirende arzt war damals schon bekannt.[1] Dagegen war es mit der gelegenheit zum studium in England sehr schlecht bestellt. „Auf den englischen universitäten," sagt Smollett, „gibt es keine gelegenheit, die kunst zu studiren. Nicht einmal eine vorlesung wird über den gegenstand gehalten, und es gibt keinen berühmten arzt im königreiche, der nicht den grössten teil seines medizinischen wissens von fremden gelernt hat."[2]

In der that beschränkten sich die mittel der ärzte damals noch im wesentlichen auf die schon von Molière verspotteten: *clysterium donnare, postea saignare, ensuita purgare.*[3] Auch wenn der arzt wissenschaftliche bildung besass, so stand er doch meist mit den apothekern im bunde und verschrieb daher möglichst viel. „Dem kranken wurde zur ader gelassen, er musste erbrechen, purgiren, wurde mit pflastern belegt und schluckte eine ganze apotheke voll pillen, tropfen und kräutertränken, wodurch er in drei tagen fast wahnsinnig und so unlenksam wurde, dass er nicht mehr regelrecht behandelt werden konnte. Sonst hätte die welt wohl nie von diesen abenteuern gehört." So schildert Smollett die krankengeschichte seines helden Fathom.[4]

In diese verwirrung ist erst in unserem jahrhundert etwas ordnung gebracht worden, indem im jahre 1858 durch die *Medical Act* eine einheitliche behörde für das vereinigte königreich gebildet wurde.[5]

§ 3. *Die schriftsteller.*

Die mitte des vorigen jahrhunderts bezeichnet für die männer der feder einen hochbedeutsamen wendepunkt. Unter schweren kämpfen, in denen viele nicht dem schwerte, aber dem schlimmeren

---

[1] *R.* XXI wird ein *advertising doctor* erwähnt, der eine kranke erst um all ihr geld gebracht und dann im stiche gelassen hat.

[2] *F.* LI.

[3] *Gr.* XVI.

[4] *F.* VI. Ich bemerke übrigens auch, dass apotheker und ärzte sich ganz offen konkurrenz machten. Vgl. z. b. *R.* VII u. LXVII. Adam Smith findet dies ganz natürlich. Er sagt von dem apotheker: ***He is the physician of the poor in all cases and of the rich when the distress or danger is not very great.*** *p.* 87.

[5] Vgl. darüber Gneist a. a. o. *p.* 1088 ff.

ntergange durch mangel und elend zum opfer fielen, und aus
enen auch die besten und stärksten nicht unverwundet hervor-
ingen, wurde damals die unabhängigkeit des schriftstellerstandes
egründet. Bis dahin war die litteratur vom hofe, der regirung
ler den grossen abhängig gewesen. Die staatsmänner der
evolution und der regirung der königin Anna, sowohl whigs
s tories, waren verständige gönner der litteratur und sorgten
ir die dichter, von denen einige, wie Addison, Prior und Rowe,
ohe und einträgliche stellen im staatsdienste bekleideten, während
ndere, wie Swift, Steele, Gray, Pope u. s. w., sich auf andere
eise ihrer unterstützung und freundschaft erfreuten. „Als das
and zwischen gönnerschaft und wissen noch fest war," sagt
oldsmith im hinblick auf jene epoche, „da konnten alle, die
uhm verdienten, ihn erlangen. Als der grosse Somers am steuer
ar, da war die begünstigung der litteratur unter unserem adel
n der mode. Die mittelklassen, welche gewöhnlich dem adel
achahmen, folgten damals seinem beispiel und spendeten ihren
eifall, wenn nicht aus gefühl, so doch weil es mode war."[1]
och diese schönen tage waren vorbei. Das zeitalter der ersten
annoverschen könige war eine zeit des skeptizismus und mate-
ialismus. Die staatsmänner jener epoche, Walpole sowohl als
ie Pelhams und der herzog von Newcastle, hatten gar kein
erständnis für die litteratur, ausser wenn sie im dienste der
arteien stand.[2] Nur die politische presse nahm in jener zeit
inen gewaltigen aufschwung[3] und wurde zu einer macht. Durch
ie verfolgung, mit der parlament und regirung sie beehrten,
tieg, wie die geschichte von Wilkes zeigt, ihr einfluss erst
echt.[4] In der that aber floss aus dem grossen pensionsfonds,
essen segnungen in so reichem masse unwürdigen wie würdigen
u teil wurden, nur wenig in die taschen der armen schrift-
teller. Goldsmith wurde bezahlung angeboten, wenn er für die

---

[1] G., *Inquiry into the Present State of Polite Learning, ch.* X.

[2] Über die unterstützung der regirungspresse durch Walpole s. Lecky
, 517.

[3] Vgl. *Gr.* I: ***Mr. Ferret had been a party writer, not from principle,
ut employment, and had felt the rod of power, in order to avoid a second
xertion of which he now found it convenient to skulk about in the country....***

[4] Smollett schildert die zügellosigkeit der presse, gegen deren verläum-
ungen es keinen schutz gibt. *C.* 2./6.

regirung schreiben wollte, doch er wies das anerbieten stolz im gefühle seiner unabhängigkeit zurück.[1] Johnson war der einzige bedeutende schriftsteller, der bei dem regirungsantritt Georgs III. auf die empfehlung des premierministers lord Bute eine pension von 300 *l.* erhielt mit der ausdrücklichen bemerkung, dass sie ihm „nicht gegeben werde für etwas, das er thun solle, sondern für das, was er gethan habe".[2]

Mit der beschützung der litteratur durch die grossen verfiel auch das frühere system der subskriptionen und widmungen. Fielding sagt über die gründe dieses verfalls folgendes: „Der nutzen, den die buchhändler den verfassern für die besten werke gaben, war so gering, dass vor einigen jahren männer von stand und vermögen, die die gönner des verstandes und wissens waren, es für angebracht hielten, die schriftsteller dadurch zu ermutigen, dass sie freiwillig auf ihre werke subskribirten. So erhielten Prior, Rowe, Pope[3] und einige andere männer von genie von dem publikum grosse summen für ihre arbeiten. Dies schien eine so bequeme art, geld zu erwerben, dass viele von den gewöhnlichsten schmierern es wagten, ihre werke in derselben weise zu veröffentlichen; und manche hatten die unverschämtheit, subskriptionen anzunehmen für etwas, was sie nicht geschrieben hatten oder gar nicht zu schreiben beabsichtigten."[4] Das subskriptionswesen artete mit der zeit zu einer reinen bettelei aus. Goldsmith sagt darüber ähnlich: „Als es zuerst mode wurde, gab man nur bedeutenden leuten oder solchen, die dafür galten, subskriptionen. Aber jetzt sehen wir sie zu einer hilfsquelle der armut gemacht und nicht als die belohnung des verdienstes, sondern als eine erleichterung der not erbeten..... Kaum ein morgen geht vorüber, ohne dass vorschläge dieser art in die halbgeöffneten thüren geworfen werden, vielleicht mit einer kläglichen bitte, die des verfassers not, nicht sein verdienst beweist."[5] In dem lustspiel *The Good-natured Man* ist die

---

[1] F. *G.* III, 18.

[2] B. *J.* I, 214.

[3] Pope erhielt z. b. für seine übersetzung Homers auf diese weise 5320 *l.* 4 *s.*

[4] *An.* III, 3.

[5] G., *Inquiry into the Present State* etc., *ch.* X., vgl. auch G. *V.*, *ch.* XX.

rede von einem „bettelnden mann, der verse macht.“ [1] In Fieldings *Amelia* lernen wir einen schriftsteller kennen, der nach dem beispiele Popes unterschriften für eine übersetzung Ovids sammelt, obgleich er gar kein lateinisch versteht und nie beabsichtigt, sie wirklich zu machen.[2]

Die grossen hielten sich in folge dessen zurück und subskribirten entweder überhaupt nicht mehr[3] oder behandelten doch die schriftsteller, die sich an sie wandten, mit einer anmassung. die nur elende schmierer ruhig einsteckten, während sie selbstbewusste schriftsteller abschreckte. Nur noch wenige werke wurden daher auf dem wege der subskription veröffentlicht. unter anderen Sternes *Predigten* und *Empfindsame reise* und Johnsons Shakespeare-ausgabe.

Damals starb auch nach und nach eine unsitte aus, die schon älteren datums war und den spott der elisabethischen dramatiker herausgefordert hatte, nämlich die sitte der *widmungen.* Schmeichlerische widmungen waren auch zu einer art besserer bettelei geworden, die als etwas des standes unwürdiges lebhaft empfunden wurde. Besonders Johnson erhebt die stimme mächtig für eine unabhängige haltung der schriftsteller. Im *Rambler* beschreibt er in einer allegorie den allmählichen verfall der gönnerschaft und fordert seine kollegen auf, an ihrer stelle die unabhängigkeit zu ihrer schutzgöttin zu wählen.[4] In einem anderen aufsatz geisselt er die sitte kriecherischer und unwürdiger widmungen.[5] Bald darauf hatte er gelegenheit, seine unabhängige gesinnung selbst durch die that zu beweisen. Im jahre 1747 hatte er auf den rat seines buchhändlers den plan seines grossen wörterbuches Lord Chesterfield gewidmet, der bekanntlich

[1] *Good-natured Man* III: *That* (nämlich einen anzug) *your honour gave away to. the begging gentleman that makes verses, because it was as good as new.*

[2] *A.* VIII, 5.

[3] *An.* III, 3: *Some persons .... invented the method to excuse themselves from all subscriptions whatever; and this was to receive a small sum of money in consideration of giving a large one if ever they subscribed, which many have done, and many more have pretended to have done, in order to silence all solicitation ...... and this is what they call being tied up from subscribing.*

[4] *Rambler* nr. 91 (29./1. 1751).

[5] Ds. nr. 136 (6./7. 1751).

selbst ein feinsinniger kenner der litteratur war.[1] Der lord hatte aber in den folgenden jahren Johnson vernachlässigt, ihn im vorzimmer warten lassen und dadurch seinen zorn auf sich geladen. Als nun im jahre 1755, wo das wörterbuch erscheinen sollte, lord Chesterfield, um den verfasser zu veranlassen, es ihm zu widmen, in einer zeitschrift zwei höchst empfehlende aufsätze darüber veröffentlichte, schrieb ihm Johnson einen brief, in dem er im hinblick auf die 7 jährige vernachlässigung diese späte und jetzt durchaus unnütze gönnerschaft mit würde zurückwies.[2] Dieser brief, der die ganze stolze unabhängigkeit des sich seiner kraft bewussten mannes atmet, kann als der anfang einer neuen zeit für den stand der litteraten betrachtet werden. Nicht mit unrecht hat Carlyle in seinem buche über *Helden und heldenverehruug* Johnson als beispiel des helden als schriftsteller gewählt. In der that war er ein bahnbrecher für die stellung der litteratur. Er und seine gefährten, besonders Goldsmith, haben neue wege gebahnt, auf denen tausende später mit erfolg und ruhm gewandert sind; sie haben ein neues verhältnis der schriftsteller zu ihren lesern begründet.

Wer aber, so fragen wir uns jetzt weiter, trat an die stelle der früheren gönner? Es war dies der *buchhändler*. Er wird zunächst der brotherr der schriftsteller. Johnson, Goldsmith, Smollett, sowie die ganze schar kleinerer geister standen alle im dienste dieser unternehmer. Über den einfluss dieser veränderung drückt sich Goldsmith folgendermassen aus:[3] „Wenn der verfasser nicht von den grossen begünstigt wird, so nimmt er natürlich zu den buchhändlern seine zuflucht. Man kann sich vielleicht keine verbindung denken, die dem geschmacke nachteiliger wäre als diese. Es ist das interesse des einen, so wenig für das schreiben zu geben als möglich, und das des anderen, möglichst viel zu schreiben. So sind langweilige kompilationen und periodische zeitschriften das resultat ihrer gemeinsamen bestrebungen. Unter solchen umständen sagt der schriftsteller dem ruhme lebewohl und schreibt für das brot; für dies allein wird aber die phantasie selten herbeigerufen. Er setzt sich nieder

---

[1] B.*J.* I, 97.

[2] B.*J.* I, 145, brief vom 7./2. 1755.

[3] G., *Inquiry* etc. *ch.* X.

und ruft die käufliche muse mit phlegmatischer gleichgiltigkeit an und macht, wie man von dem russen erzählt, seiner geliebten den hof, indem er in ihrem schosse einschläft. Sein ruhm verbreitet sich nie über weitere kreise als die seines gewerbes, und er wird nicht wegen der schönheit seiner werke geschätzt, sondern wegen der masse, die er in einer gegebenen zeit fertig stellt."

In der that entstanden in jener zeit eine ganze reihe von magazinen und litterarischen revüen, die den vorzug hatten, die bildung zu verbreiten, sie zu demokratisiren, und den schriftstellern eine allerdings sehr dürftige und unsichere existenz gewährten. Viele von diesen teils kritischen teils belletristischen zeitschriften verschwanden wieder, andere bestanden sehr lange. Johnson schrieb lange zeit für das *Gentleman's Magazine*, ebenso für das *Literary Magazine*, die *London Chronicle* u. a. Goldsmith begann seine litterarische laufbahn mit seinen arbeiten für die *Monthly Review* und schrieb dann für eine ganze reihe von zeitschriften, unter anderen auch für die von Smollett herausgegebenen blätter: *The Critical Review* und *British Magazine*; sein *Weltbürger* erschien zuerst in dem *Public Ledger*. Allein schrieb Johnson den *Rambler* und den *Idler* und Goldsmith die kurzlebige zeitschrift *The Bee*.[1]

Im allgemeinen war die existenz der schriftsteller eine ziemlich prekäre. „Der beruf ist im besten falle," sagt Smollett, der selbst im auslande in armut starb, „nur ein verzweifeltes hilfsmittel gegen das verhungern, da er keine fürsorge gegen alter und krankheit gewährt."[2] Ein anderes mal nennt er das schuldgefängnis „des schriftstellers unausbleibliches ziel".[3] Und so war es in der that; der kampf der schriftsteller um ihre unabhängigkeit hat eine unzahl von opfern gefordert. Edward Moore, der fabeldichter und dramatiker starb in armut; William Collins, der dichter der *Persischen eklogen*, wurde wahnsinnig; Rich. Savage, der unglückliche freund Johnsons, dessen leben eine kette der wunderbarsten wechselfälle war, starb im gefängnis;

---

[1] Vgl. das nähere bei F. *G.* II, 2; III.

[2] *C.* 10./6. (brief von J. Melford).

[3] F. XL, *The author's never-failing goal, a place of rest for all those sinners whom the profane love of poesy hath led astray.*

Christopher Smart, der sich an einen buchhändler auf 99 jahre verkauft hatte,[1] hatte schliesslich dasselbe schicksal; der geniale knabe Chatterton nahm sich selbst das leben. „Es gibt kein krankenhaus, kolleg oder armenhaus," sagt Smollett, „welches gross genug wäre, die armen dieser gesellschaft aufzunehmen, die aus dem auswurf jedes anderen berufes besteht."[2]

Wenn leute, wie Johnson und Goldsmith sich schliesslich doch zu anerkennung und einer gewissen wohlhabenheit durcharbeiteten,[3] so war das nur die folge ihrer ganz aussergewöhnlichen geistes- und charaktereigenschaften. In der ersten zeit ging es auch ihnen recht schlecht. Beide verzweifelten mehrere male und wollten einen anderen beruf ergreifen, mussten aber notgedrungen wieder zur feder greifen. Johnson hatte sich von vornherein darauf eingerichtet, möglichst billig und anspruchslos zu leben.[4] Dennoch litt er oft mangel,[5] hatte zuweilen sogar kein obdach[6] und keine kleidung, in der er sich sehen lassen konnte.[7] „Er schrieb für geld, nicht ruhm" und fand unter übersetzungen, bearbeitungen, kompilationen u. s. w. nur selten musse, seinem genius freien lauf zu lassen. Ähnlich erging es Goldsmith, der ihn zwar an fruchtbarkeit und vielseitigkeit übertraf, aber nicht seine willens- und charakterstärke besass. Er vermietete sich zunächt als litterarischer tagelöhner an den buchhändler Griffith, von dem er für seine dienste kost und logis und etwas taschengeld erhielt. Auch später war er immer verschuldet, oft verfolgt von gerichtsdienern oder in grober weise gemahnt, allerdings meist durch eigene schuld.

---

[1] S, F. *G.* II, 1 und III, 10.

[2] *C.* 10.'6.

[3] Allerdings erhielt Johnson, wie schon erwähnt, eine pension. Goldsmith war trotz teilweise recht bedeutender einnahmen beständig in schulden.

[4] Ein irischer maler hatte ihm erzählt, dass man für 30 *l.* jährlich in London ganz anständig leben könne. B. *J.* I, 49.

[5] Einen brief an seinen buchhändler Cave unterzeichnet er einmal mit *Yours impransus Sam. Johnson.* B. *J.* I, 70.

[6] B. *J.*, *p.* 86: *It is melancholy to reflect that Johnson and Savage were sometimes in such extreme indigence, that they could not pay for a lodging; so that they have wandered together whole nights in the streets.*

[7] Ds. *p.* 86. Einmal speiste Johnson bei seinem buchhändler Cave; er war aber so schäbig gekleidet, dass er sich nicht sehen lassen wollte; so wurden ihm die speisen hinter eine spanische wand gebracht.

Natürlich war in folge dessen auch *die soziale stellung* der riftsteller nicht hervorragend und stach besonders gegen die er berufsgenossen in Frankreich ab, die von hof und gesellıaft umworben und gefeiert wurden.[1] Die englischen grossen ıandelten sie meist mit hochmütiger geringschätzung, die oft r von ihrer unkenntnis übertroffen wurde.[2]

Die *bezahlung* der schriftstellerischen erzeugnisse war natürh sehr verschieden, aber im allgemeinen mit den heutigen norarеn verglichen, sehr gering. Für einzelne aufsätze wurden wöhnlich 1—2 guineen bezahlt. Für seinen *Landprediger von akefield* erhielt Goldsmith 60 *l.*, für das gedicht *The Traveller* r 21 *l.*, dagegen für seine geschichtlichen und naturgeschichthen werke bis zu 800 guineen. Johnson bekam für sein licht *London* 10 guineen, für das gedicht *The Vanity of ıman Wishes* 15 guineen, für den *Rasselas* 125 *l.* und für n wörterbuch, welches allerdings so grosse kosten verursachte, ss ihm kaum etwas übrig blieb,[3] 1575 *l.* Fielding löste für nen roman *Joseph Andrews* 183 *l.* 11 *s.*, für *Tom Jones* dagen 700 *l.* Manchmal wurden auch sehr hohe preise gezahlt. bekam Robertson für seine *Geschichte Karls XII.* 4500 *l.*[4] s sind ja zum teil keine sehr niedrigen honorare, aber doch ır gering im vergleich zu den heutigen.[5]

Am besten wurden *dramatische werke* bezahlt, da der dichter spruch auf den ertrag der drei ersten abende hatte. Allerdings r es sehr schwer, bei der bühne anzukommen, und das mar·ium eines dramatikers, der oft jahre lang auf die aufführung rtete und von den intendanten von einer saison auf die andere rtröstet wurde, ist ein häufiges thema der klagen der dichter.[6] ı allgemeinen zogen die theaterdirektoren es vor, alte stücke einer zeitgemässen umarbeitung aufführen zu lassen, da sie n diesen gar nichts abzugeben hatten. Wenn es aber einem

---

[1] F. *G.* III, 15.

[2] *P.* XCIV.

[3] B. *J.* I, 173.

[4] *Cf.* B. *J.* I a. a. o. F. *G.* III u. IV, *Life of Fielding* (*E. M.*) etc.

[5] Mrs. Ward erhielt für *Robert Elsmere* 18000 *l.*, für die beiden folgenı romane je 60000 *l.*

[6] *An.* III, 3. *R.* LXI u. LXII. G. *Inquiry into the Present State* ., *ch.* XII.

dichter nach langen vergeblichen versuchen[1] gelang, ein drama auf die bühne zu bringen, so war der ertrag recht hübsch. Sein erstes lustspiel: *The Goodnatured Man* brachte Goldsmith 400 *l.* ein, sein zweites: *She stoops to conquer* 500 *l.*

So stand es damals mit den schriftstellern. Trotzdem aber wünschten sie nicht die frühere art der gönnerschaft zurück. Sie waren stolz auf die errungene unabhängigkeit, die sie wenigstens der notwendigkeit enthob, den grossen zu schmeicheln. Johnson lobte bei jeder gelegenheit die buchhändler und bezeichnete sie als die gönner der litteratur. Ohne ihre hilfe wäre es ihm z. b. gar nicht möglich gewesen, ein werk, wie sein grosses wörterbuch zu unternehmen.[2] Goldsmith sagt über denselben punkt folgendes:[3] „Gegenwärtig hängen die dichter in ihrer existenz nicht mehr von den grossen ab; sie haben jetzt keine anderen gönner als das publikum, und das publikum ist im ganzen ein guter und freigebiger herr...... Es mochte im vorigen zeitalter ein witz sein, das wohnen in einer dachkammer lächerlich zu machen; jetzt ist es dies nicht mehr, weil es nicht länger wahr ist. Ein schriftsteller von wirklichem verdienst kann jetzt leicht reich werden, wenn er nach vermögen strebt; was diejenigen angeht, die kein verdienst haben, so ist es nicht mehr als recht, wenn sie unbekannt bleiben. Er kann jetzt eine einladung zum mittagessen ausschlagen, ohne fürchten zu müssen, bei seinem gönner in ungnade zu fallen oder zu verhungern, wenn er zu hause bleibt.... Und wenn er sich auch nicht seines reichtums rühmen kann, so darf er doch tapfer die würde der unabhängigkeit behaupten.“

Ein neuer stand war in der that gegründet. Zum ersten male in der weltgeschichte traten männer auf, die ohne unterstützung von irgend welcher seite, ohne feste stellung oder sicheres einkommen allein von dem ertrage ihrer feder lebten. Unter harten kämpfen, denen wir unsere bewunderung nicht versagen können, begründeten sie eine neue grossmacht auf dem gebiete des geistes, deren einfluss seitdem immer zugenommen hat und nirgends mehr als in dem lande ihres entstehens, in England.

[1] Goldsmiths erfahrungen schildert Forster F. *G.* III, 2.
[2] B. *J.* I, 173.
[3] G. *C.* LXXXIII.

KAP. V.

DAS GERICHTSWESEN.

§ 1. *Richter und advokaten.*

· kulturzustand eines landes lässt sich vor allem auch
en rechtsverhältnissen desselben beurteilen, nach der
hen sicherheit und der gesetzestreue der bevölkerung.

niedere justiz lag damals, wie schon erwähnt, haupt-
in den händen der friedensrichter. Das vertrauen auf
arteilichkeit derselben war aber nicht sehr gross. Auf
ıde besonders waren sie oft sehr unwissend. Sir Roger de
· allerdings, Addisons lieblingsgestalt, war *justice of the*
.[1] also ein rechtskundiger richter; die meisten der land-
ıber verstanden sehr wenig von den gesetzen und ver-
sich ganz auf ihre schreiber (*clerks*). Fielding, der selbst
richter in Westminster wurde und sein amt glänzend
te, nimmt oft gelegenheit, die unwissenheit der land-
zu geisseln.[2]

:h wurde die justiz durchaus nicht ohne ansehn der
usgeübt. Wer als *gentleman* galt, wurde ganz anders
lt als ein mann aus dem volke. Der gute pfarrer Adams
efahr, auf eine falsche aussage hin verhaftet zu werden.
trifft er einen edelmann, der ihn kennt und sich für
ürgt. Darauf ist der richter ebenso schnell von seiner
l, wie vorher von seiner schuld überzeugt. „Ich weiss
ie ein anderer,“ sagt er, „wie ich mich einem *gentleman*
er zu betragen habe. Niemand kann mir vorwerfen,
einen *gentleman* verhaftet habe, solange ich friedens-
in.“[3] Joseph Andrews und seine Fanny sollen nach
ll geschickt werden, nur weil die eifersüchtige Lady
ie entfernen will; als aber der junge squire sich für sie
et, verbrennt der gewissenhafte richter sogleich den
ngsbefehl.[4] In *Humphry Clinker* wird erzählt, dass der

---

[1] *ctator* nr. 2.

[2] . II, 3; ds. IV, 5. Der richter, der Joseph Andrews und seine
haften will, kann nicht einmal orthographisch schreiben. Vgl.
. III, 4 p. 191 ff.

[3] . II, 11.

[4] . IV, 5.

junge squire Melford sich mit einem schauspieler schlagen will, woran sie jedoch verhindert werden. Sie sollen sich verpflichten, frieden zu halten, und als sie dies nicht thun wollen, droht der richter dem schauspieler mit gefängnis, indem es ihm gar nicht einfällt, auch seinen gegner zu bestrafen. Nur die grossmut des letzteren, der dieselbe strafe erleiden zu wollen erklärt, verhindert die ausführung dieser drohung.[1] Auch zur befriedigung eines persönlichen grolles missbrauchte der friedensrichter oft seine macht.[2] Sehr viel wird über die bestechlichkeit der richter und ihrer untergebenen geklagt. Durch die gunst eines grossen wurden oft ungebildete personen zu diesem verantwortungsvollen und einflussreichen amte ernannt, was natürlich zu missbräuchen führte. Richter Gobble in Smolletts *Sir Launcelot Greaves* war ein londoner strumpfwirker; ein pair, der ihm geld schuldig war, hat ihn zum friedensrichter gemacht. Er begeht tausend ungerechtigkeiten, bedrückt die armen, bringt familien an den bettelstab und lässt sich seine richterlichen entscheidungen gut bezahlen. „Was helfen uns da die gesetze?" ruft der dichter aus. „Wo ist unsere bewunderte verfassung, die freiheit, die sicherheit der unterthanen, die gerühmte menschlichkeit der britischen nation?"[3] — In den städten scheint es oft nicht viel besser bestellt gewesen zu sein. Der richter Trasher, der in dem bezirke von Westminster sein amt verwaltet, hat keine ahnung von den gesetzen Englands, aber er versteht sehr wohl die prinzipien der eigenliebe und „ist nie gleichgültig in einer sache, ausser wenn von beiden seiten nichts zu bekommen ist. Er hat eine viel zu grosse ehrfurcht vor der wahrheit, um sich denken zu können, dass sie je in schmutziger kleidung erscheine; auch befleckt er niemals seine erhabenen begriffe von jener tugend, indem er sie mit den niedrigen vorstellungen der armut und

---

[1] C. 17./4.

[2] R. XLI. *Being himself in the commission he will immediately grant warrants for apprehending you, and as almost all the people in this country are dependent on him or his friend it will be impossible for you to find shelter among them. If you should be apprehended, he will commit you to jail, where you may possibly languish in great misery, till the next assizes, and then be transported for assaulting a magistrate.*

[3] Gr. XI. Vgl. ds. V. *The justice had been a pettifogger and was a sycophant to a nobelman in the neighbourhood.*

s elends verbindet.“ [1] In *Roderick Random* wird erzählt, dass
ne frau die erlaubnis, ein bordell zu halten, jährlich durch
nen tribut an die richter erkaufe.[2] Auch der richter, der
umphry Clinker auf eine falsche anschuldigung hin festnimmt,
ill durch seine strenge nur von herrn Bramble ein geschenk
pressen, was ihm aber nicht gelingt.[3] Es mag in diesen
hilderungen, die eine satirische tendenz haben, ja manches
vertrieben oder doch mit unrecht verallgemeinert sein; immer-
n müssen schlimme missstände bestanden haben, wenn ein
ann, der selbst richter war, wie Fielding, nur solche vertreter
ines standes in seinen werken vorführt.

In noch geringerem masse als die friedensrichter scheinen
e **advokaten** die öffentliche achtung genossen zu haben, be-
nders die niederen anwälte (*attorneys* oder *solicitors*), die
ren beruf, wie das auch noch heute der fall ist, nur praktisch
lernten. Fielding klagt darüber, dass auf dem lande die
lvokatur vielfach von leuten ausgeübt werde, die gar keine
nntnis der gesetze haben und eine schande für ihren stand
ien.[4] Diese leute sind natürlich sehr gewissenlos, und ihre
unst besteht hauptsächlich darin, zeugen zu bestechen.[5] Auch
rstehen sie es, die prozesse möglichst in die länge zu ziehen
id ihren klienten kosten zu machen.[6] „Nicht weniger als
0000 familien leben in überfluss, eleganz und wohlhabenheit,
dem sie unser eigentum schützen,“ ruft in Goldsmiths *Welt-
irger* „der herr in schwarz“ aus. Und als der chinese fragt,

---

[1] *A.* I, 2.

[2] *R.* XVII. *I have known this woman a great while; she has kept a torious house in the neighbourhood this many years; and although often nplained of as a nuisance, still escapes through her interest with the -ces, to whom she and all her employment, pay contribution quarterly protection...*

[3] *C.* 11./6.

[4] *An.* IV, 3. *This Scout was one of those fellows who, without any owledge of the law, or being bred to it, take upon them, in defiance of Act of Parliament, to act as lawyers in the country....* Vgl. auch VIII, 8.

[5] Solch ein advokat ist Mr. Murphy, der schliesslich wegen fälschung gerichtet wird. *A.* I, 10 u. XII, 6 u. 9.

[6] *J.* XVIII, 6 ist von einem prozess um eine summe von 15 *s.* die rede, durch kosten zu 30 *l.* angewachsen ist. *Cf.* auch F. XXXVII u. XXXVIII.

wie es nur komme, dass diese menge beschäftigung finde, erwiderte er: „Nichts ist einfacher als das; sie leben davon, dass sie sich einander aufpassen. Der büttel z. b. passt dem schuldner auf, der *attorney* dem büttel, der *counsellor* dem *attorney*, der *solicitor* dem *counsellor* und alle finden genügende beschäftigung." „Ich verstehe," wirft der chinese ein, „sie passen einander auf, aber der klient bezahlt sie alle für das aufpassen." [1]

Es muss daher wohl keine empfehlung gewesen sein, dem anwaltsstande anzugehören. Smollett erzählt von einem jungen anwalte, der selbst ein gewissenhafter ehrlicher mensch war, dass er vor fremden sich nie ohne erröten für einen advokaten ausgab.[2]

§ 2. *Die strafgesetze.*

Die mängel in der ausübung der justiz wurden noch übertroffen durch die entsetzliche rohheit des strafgesetzbuches. Hierüber herrscht unter den schriftstellern jener zeit nur eine stimme. Joseph Andrews und Fanny sollen in das gefängnis geworfen werden, weil sie eine haselnussgerte im werte von $1^1/_2$ *pence* abgebrochen haben, und der advokat, hierüber zur rede gestellt, meint ganz richtig: „Das ist noch sehr milde; denn wenn wir es einen jungen baum genannt hätten, so wären sie gehängt worden".[3] Smollett erzählt von einem jungen burschen, der hingerichtet worden sei, weil er ein stundenglas aus dem ladenfenster eines schuhmachers gestohlen hätte.[4] Und das sind durchaus keine übertreibungen, denn unter den 154—160 vergehen, auf denen im jahre 1770 die todesstrafe stand, befand sich auch das, einen baum in einem garten oder obstgarten niederzuhauen oder etwas bis zum betrage von 5 *s.* heimlich aus einem laden zu stehlen.[5]

---

[1] G. *C.* XCVII. Übrigens ist es heute, was die prozesskosten angeht, noch nicht viel besser bestellt. Man denke an Dickens' schilderungen in dem roman *Bleak House.*

[2] *Gr.* I. *His nephew, Tom Clark, was a young man, whose goodness of heart even the exercise of his profession had not been able to corrupt. Before strangers he never owned himself an attorney without blushing....*

[3] *An.* IV, 5.

[4] *Gr.* V.

[5] Vgl. darüber ausführlich Lecky *p.* 245 ff.

Die besten männer erhoben hiergegen vergebens ihre stimme. Johnson widmet dem missverhältnis zwischen verbrechen und strafe und der verwirrung des gesetzbuches einen ausgezeichneten aufsatz im *Rambler*.[1] Er erklärt die entstehung der sich häufenden strafbestimmungen aus dem bestreben, eine gerade vorherrschende art des vergehens auszurotten, und findet, dass eine gleich strenge bestrafung der verschiedensten vergehen nur verwirrung in den gemütern über die strafbarkeit einer handlung anrichtet und die anwendung der gesetze hindere. Besonders aber legt vom standpunkte der humanität der weichherzige Oliver Goldsmith protest gegen die härte der gesetzlichen bestimmungen ein. „Es wäre sehr zu wünschen," sagt er im *Landprediger von Wakefield*,[2] „dass die gesetzgebende macht mehr besserung als strenge im auge hätte, ... dass sie die überzeugung hätte, dass verbrechen nicht dadurch ausgerottet werden, dass man die strafen gewöhnlich, sondern dadurch, dass man sie furchtbar macht.... Auch kann ich nicht umhin, die billigkeit des rechts zu bezweifeln, welches die gesellschaft sich angemasst hat, geringfügige vergehen mit dem tode zu bestrafen. Wenn es sich um einen mord handelt, so ist dies recht zweifellos, ... keineswegs jedoch dem gegenüber, der mein eigentum stiehlt. Das naturgesetz gibt mir nicht das recht, ihm das leben zu nehmen, da diesem zufolge das pferd, welches er stiehlt,[3] eben so sehr sein eigentum wie meines ist..... Ich weiss nicht, ob es an der menge unserer strafgesetze oder an der gesetzlosigkeit unseres volkes liegt, dass dieses land mehr verbrechen in einem jahre aufweist als ganz Europa zusammen. Vielleicht rührt es von beiden ursachen her, denn sie bringen sich gegenseitig hervor. Wenn durch unverständige strafgesetze ganz verschiedenartige vergehen mit denselben strafen belegt werden, so verlieren die leute, da sie keinen unterschied in der bestrafung sehen, allmählich jedes bewusstsein von einem unterschiede in den verbrechen, und doch ist diese unterscheidung das bollwerk aller moral; so erzeugt die menge der gesetze neue laster, und neue laster erfordern neue zuchtmittel."

---

[1] J. *R.* 114 20./4. 1751.

[2] G. *V.* XXVII, vgl. auch G. *C.* LXXIX.

[3] Der diebstahl eines pferdes gehörte auch zu den vergehen, die mit dem tode bestraft wurden. Vgl. Lecky a. a. o.

In der that waren die gefängnisse überfüllt, und es fanden schrecklich viele hinrichtungen statt, obgleich die geschworenen oft durch fiktionen die grausamen gesetze zu umgehen suchten.[1] „Man kann nicht ohne abscheu daran denken, was für ein schlachthaus dies land geworden ist," ruft Walpole aus. „17 wurden heute morgen hingerichtet, nachdem sie freitag abend den schliesser ermordet und beinahe Newgate erbrochen hatten."[2] Allein in London und Middlesex wurden in den 12 jahren vom dezember 1771 bis dezember 1783 467 personen hingerichtet, im jahre 1785 allein in London 96 personen.[3]

§ 3. *Die gesetzlosigkeit.*

Dass diese strenge nicht den gewünschten erfolg hatte, zeigt die unsicherheit, die im vorigen jahrhundert in England herrschte, vor allem die häufigkeit von ***strassenräubereien.*** Nicht allein auf den grossen landstrassen, die von London nach allen richtungen führten, fanden solche statt,[4] so dass die kutschen mit bewaffneter bedeckung fuhren, sondern in unmittelbarer nähe, ja im mittelpunkte der hauptstadt selbst. Horace Walpole wurde eines abends in Hyde Park angefallen und entging nur dadurch dem tode, dass eine der pistolen der räuber von selbst losging.[5] Von einer reihe ähnlicher fälle erzählt er in seinen briefen.[6] „Strassenraub," schreibt er an einen freund, „ist das einzige, was ziemlich lebhaft geht, obgleich mein freund, herr M'Lean

---

[1] Lecky VI, 248. *Unwilling to convict culprits for small offences which were made punishable by death, they frequently acquitted in the face of the clearest evidence..... Often, too, juries, when unwilling to acquit, reduced the offence by the most barefaced perjury to the rank of a misdemeanour. Thus, several cases are recorded, in which prisoners, indicted for stealing from dwelling-houses, were convicted only of larceny, by the jury finding that the value of what they had stolen was less than forty shillings, even when several guineas in gold, or bank notes to a considerable amount, were among the booty that was taken.* Auf diese unsitte spielt auch Disraeli in *Kapitän Popanilla* (1828) an. Vgl. auch Pauli, *Geschichte Englands seit den friedensschlüssen von 1814 u. 1815.* I, *p.* 157.

[2] W. *L.* 23./2. 1752 (II, *p.* 181).

[3] Lecky VI, 249.

[4] *R.* VIII—X; ds. LIV; *C.* 26./6; *An.* I, 12.

[5] W. *L.* 17./11. 49 (II, *p.* 185).

[6] Ds. 31./1. 1750 (II, *p.* 190 ff.); 20./9. 1750 (II, *p.* 228).

(derselbe, der ihn angefallen hatte), gehängt worden ist. Am ersten sonntag nach seiner hinrichtung gingen 3000 leute, um ihn zu sehen....."[1]

Übrigens war *der englische strassenräuber* durchaus verschieden von dem banditen des festlandes. „Das höchste lob," lässt Goldsmith seinen chinesen bemerken,[2] „verdient dies volk wegen der grossmut seiner verbrecher, der im allgemeinen vorherrschenden milden gesinnung seiner räuber..... In jedem anderen lande ist raub fast immer mit mord verbunden. Hier sehr selten, ausser bei unklugem widerstande oder verfolgung. Die banditen anderer länder sind äusserst grausam; die strassenräuber dieses landes sind hochherzig, wenigstens in ihrem verkehr unter einander." Es waren eben die englischen strassenräuber meist nicht banditen von beruf, sondern leute, denen es schlecht ging, und die kein anderes mittel fanden, ihren lebensunterhalt zu erwerben. Fielding erzählt, wie Tom Jones ganz in der nähe von London von einem strassenräuber angefallen wird. Er überwältigt den räuber, der um gnade bittet, indem er erzählt, dass nur die äusserste not seiner zahlreichen familie ihn zu einem solchen schritte getrieben habe. Tom Jones gibt ihm ein paar *guineas*, worauf der räuber, dessen pistole übrigens nicht geladen war, unter thränen der dankbarkeit besserung gelobt. Später trifft der held den armen in London wieder und findet alle seine angaben bestätigt.[3] In *Humphry Clinker* lernen wir einen räuber kennen, der auf allen strassen 15 meilen im umkreise von London gefürchtet ist, aber nie angezeigt wird, weil er die leute sehr rücksichtsvoll behandelt. Auch er ist durch die not zu diesem gefährlichen handwerk getrieben worden und verlässt dasselbe, sobald ihm gelegenheit geboten wird, eine stelle zu erlangen.[4] Walpole erzählt die geschichte des vorher erwähnten M'Lean. „Sein vater war ein irischer dechant; sein bruder ist ein sehr geachteter kalvinistischer prediger im Haag. Er selbst war krämer, aber aus gram über den verlust einer innig geliebten frau gab er sein geschäft auf und, nachdem er

[1] W. *L.* 18./10. 1750 (II, *p.* 230).
[2] G. *C.* XC.
[3] *J.* XII, 14; XIII, 10.
[4] *C.* 11./6., 23./6., 10./7.

sein vermögen von 200*l.* durchgebracht hatte, wurde er strassenräuber zusammen mit nur einem gefährten, Plunket, einem apothekergehilfen.“ [1]

Die ursache dieser erscheinung ist vor allem in den noch wenig entwickelten wirtschaftlichen verhältnissen zu suchen, die es den leuten oft unmöglich machten, auf ehrliche weise ihr brot zu verdienen. Entlassene soldaten und matrosen, die keine beschäftigung fanden,[2] bankerotte kaufleute, stellenlose schreiber und kommis stellten das hauptkontingent. Die popularität der strassenräuber, ferner die strenge der strafgesetze, die die rechtlichen begriffe verwirrte und die angegriffenen vielfach davon abhielt, anzeige zu machen, endlich wohl auch der mangel einer berittenen polizeimacht, wie sie in Frankreich bestand, vermehrten das übel.[3]

Eine andere form der gewaltthätigkeit, die im vorigen jahrhundert in England unter den höheren ständen sehr verbreitet war und jetzt ganz verschwunden ist, war der zweikampf. Auch hiergegen vermochte die strenge der gesetze nichts, da ihr die öffentliche meinung entgegenstand.[4] Fielding zwar verurteilt das duell auf das schärfste,[5] aber selbst ein so klarer und verständiger geist wie Johnson verteidigt es,[6] da es bei den herrschenden anschauungen als erlaubte notwehr bezeichnet werden könne (*self-defence*). So hören wir denn auch in allen romanen von ehrenhändeln, die mit schwert oder pistole ausgefochten werden,[7] und diese erzählungen werden in vollem

---

[1] W. *L.* 2./8. 1750 (II, *p.* 218).

[2] Ds. 31./1. 1750 (II, *p.* 190 ff.).

[3] Lecky VI, 264 ff. Vgl. auch über die ähnlichen zustände im 17. jahrhundert: Macaulay, *History, ch.* III.

[4] Lecky VI, 266. *In England ..... the law .. recognised no distinction between the killing of man in a duel and premeditated murder, and the seconds as well as the principals were involved in the guilt.* Dem widerstreitet Smollett *Gr.* IV, wo es heisst: *as no person had seen the particulars of the duel, Mr. Launcelot might have been convicted of murder.* Vgl. auch W. *L.* 14./5. 1765 (IV, 357/58), wo erzählt wird, dass ein Lord Byron, welcher einen mann im duell getötet hat, freigesprochen wird.

[5] *A.* IX, 4.

[6] B. *J.* II, 109/110; 138 u. a. a. o.

[7] *R.* XLIX; *P.* XXIII, LXXI etc.; *T.* XXXII; *Gr.* IV; *C.* 27./4.; *A.* V, 5.

masse durch Walpoles briefe bestätigt.[1] Gewöhnlich wurden sie in Hyde Park ausgefochten,[2] aber auch an anderen stellen, so hinter Montague House.[3]

Bei dem gewöhnlichen volke trat die faust oder der knüppel (*cudgel*) an die stelle der blutigen waffen. Man schlug sich um eine geldsumme, entweder eine *guinea* oder auch nur eine nominelle (*a farthing, half a farthing*), oder endlich um die ehre (*for love*).[4] Heute hat auch diese sitte sehr abgenommen und wird meist nur noch berufsmässig betrieben.

§ 4. *Die schuldhaft.*

Jedes bild der damaligen zustände würde unvollständig sein, das nicht eine einrichtung berücksichtigte, die wie kaum eine andere tief in das leben eingriff: nämlich die schuldhaft. Sie bestand damals im weitesten umfange. Wegen der kleinsten summe konnte ein schuldner verhaftet und in das gefängnis geworfen werden, wo er unthätig bleiben musste, während seine schuld durch gerichtskosten immer mehr anschwoll.[5] Wohl erkannten scharfsehende und wohlwollende männer die grausamkeit und schädlichkeit dieses gesetzes, welches, wie Johnson darlegt,[6] der rachsucht und bosheit diente und durch die erzwungene unthätigkeit so vieler bürger die nation alljährlich ausserordentlich wirtschaftlich schädigte. Im jahre 1759 schätzte er die zahl der schuldgefangenen auf mehr als 20 000,[7] von denen alle jahre der vierte teil an den folgen schlechter ernährung, der ansteckung oder des grames sterbe. Das schuldgefängnis, sagt er, welches also in jeder generation 150 000 menschen vernichtet,

---

[1] *W. L.* 22./10. 41 (I, *p.* 79); 14./3. 43 (ds. *p.* 232); 1./9. 50 (II, *p.* 224); 27./1. 65 (IV, 318); 14./5. 65 etc.

[2] *A.* V, 5. *That place which may be properly called the Field of Blood, being that part, a little to the left of the ring, which heroes have chosen for the scene of their exit out of this world.*

[3] *R.* XLIX.

[4] *R.* XIII, XVIII, XXV; *P.* XXIV; *Gr.* III: *Tom made no reply, but began to strip with great expedition.*

[5] Lecky VI, 260.

[6] *Idler* nr. 22.

[7] Ds. 38. In einer anmerkung sagt er allerdings, dass er ursache habe, an der richtigkeit dieser berechnung zu zweifeln.

ist schlimmer als pest und krieg. Sein ruf nach aufhebung der schuldhaft verhallte aber zunächst noch ungehört unter den kämpfen der parteien, ebenso wie die bemühungen von philanthropen wie general Oglethorpe,[1] Johnsons freund, und John Howard,[2] die wohl allmählich eine reform der gefängnisse, aber nicht die aufhebung der schuldhaft herbeiführten. Sie hat sich vielmehr bis tief in unser jahrhundert hinein erhalten, wie dies die romane von Dickens und Thackeray beweisen,[3] und ist erst allmählich gemildert und dann im zeitalter der königin Viktoria abgeschafft worden.[4]

Wir wollen jetzt an der hand gleichzeitiger schilderungen auf die einzelheiten jenes systems näher eingehen. Die verhaftung eines gefangenen musste persönlich geschehen, und zwar versah der büttel (*bailiff*) dies dornenvolle amt. Zwischen den bütteln und den schuldnern herrschte ein fortwährender krieg. Wenn jemand fürchtete, verhaftet zu werden, so verliess er sein haus nicht und liess niemanden vor. Da mussten die diener der gerechtigkeit alle möglichen mittel anwenden, um ihn herauszulocken. Bald bekam er nachricht, dass jemand ihn dringend zu sprechen wünsche, bald überbrachte man ihm die kunde, seine mutter, frau oder sonstige verwandte liege im sterben und verlange ihn zu sprechen. Manchmal ertönte das geschrei „mord“ oder „feuer“ vor seinem hause u. s. w. Ein büttel liess sich in eine kiste packen und in das warenlager des schuldners befördern; ein anderer lockte einen geistlichen dadurch heraus, dass er sich als frau verkleidete und ihn bat, ihn trauen zu wollen; ein armer schriftsteller wurde durch die nachricht erfreut, dass ein graf sein letztes werk gelesen habe und ihn zu sehen wünsche — kurz, die kriegslisten, die von den dienern des gesetzes unsicheren schuldnern (*shy-cocks*) gegenüber angewandt wurden, waren unendlich.[5] In schwierigen fällen liessen sie sich dabei von schergen begleiten, die den schuldner ausspürten[6] und, wenn er

[1] Lecky I, *p.* 499 ff.

[2] Ds. VI, *p.* 255 ff.

[3] Dickens: *Pickwick Papers* und *Little Dorrit*; Thackeray: *Vanity Fair* und *Titmarsh* etc.

[4] S. das nähere bei Gneist, *Engl. verw., p.* 979 ff.

[5] Vgl. *A.* VIII, 1; XII, 2. 5; *P.* XCVII etc.; G. *C.* XXIX.

[6] Vgl. Goldsmith, *Good-natured Man* III, wo eine szene den gerichtsdienern gewidmet ist. Es heisst dort von solchen schergen: *There's not a*

widerstand leistete, ihn mit gewalt fortschleppten.[1] Manchmal ging es ihnen hierbei ziemlich schlecht, da niemand sich ein gewissen daraus machte, einen büttel tüchtig durchzuprügeln oder sonstwie zu misshandeln. So wird von einem schuldner erzählt, dass kein gerichtsdiener sich mehr an ihn wagte, ein umstand, der aber durchaus nicht zu seinem vorteil ausschlug, da ihm in folge dessen auch niemand mehr borgen wollte.[2]

Übrigens gab es, wie für das wild, auch für den schuldner schonzeiten und schonbezirke. Am sonntag durfte keine verhaftung stattfinden. Deshalb nennt Smollett ihn „jenen glücklichen tag, an welchem es ruchlosen händen untersagt ist, die schultern der unglücklichen zu beflecken".[3] Derselbe erzählt von einem verschuldeten geistlichen, dass er nur am sonntag sein amt ausüben konnte und sich häufig vertreten lassen musste.[4] Ausserdem galt ein gewisser bezirk im umkreise der gefängnisse als asyl für den schuldner,[5] das derselbe nur an den gerichtlichen terminen unter begleitung eines polizisten verliess.[6] Übrigens war auch zur erlangung dieser beschränkten freiheit eine besondere erlaubnis erforderlich.[7] Wenn nun jemand in der that verhaftet wurde, so brachte ihn der gerichtsdiener, besonders wenn er hoffte geld aus ihm herauszuschlagen, zunächst nicht direkt ins gefängnis, sondern in eine *schuldkneipe* (*spunginghouse*), die gewöhnlich von ihm selbst als einträgliches nebengeschäft betrieben wurde. Solange man geld hatte, konnte man da grossartig leben; allerdings wurde man dabei schändlich betrogen.[8] Es gab hier verschiedene preise. Ein offizier erzählt,

---

prettier scout within the four counties after a shy-cock than he; scents like a hound, sticks like a weazle.

[1] *A.* XII, 2. 5.

[2] Dieser gefährliche mann führt den bezeichnenden namen Tom Hackabout. *P.* XCVII.

[3] *A.* IV, 6.

[4] Ds. VII, 6.

[5] Dieser bezirk heisst *Liberties* oder auch *The verge of the court. A.* III, 12; IV, 8; VII, 5; *R.* LXI.

[6] *C.* 10./6.

[7] *A.* V, 5: *Mrs. Ellison's friend had so far purchased Mr. Booth's liberty, that he could walk again abroad within the verge, without any danger of having a warrant backed against him by the Board before he had notice.*

[8] *R.* XXIII, LXI; *P.* LXXXIV; *A.* VIII, 1 u. 2 etc.

wie er nach und nach von der wohnstube bis auf die dachkammer hinaufwanderte, worauf der nächste schritt ihn in das gefängnis geführt hätte, wenn er nicht befreit worden wäre.[1]

Schuldner, die keine mittel besassen oder es verschmähten, von der kostspieligen gastfreundschaft des schuldwirtes gebrauch zu machen, mussten natürlich ins gefängnis wandern. Die drei haupt-schuldgefängnisse in London waren das *Fleet-gefängnis* nicht weit von der City, das *Marshalsea-gefängnis* in Southwark und das *King's Bench-gefängnis* in Westminster.[2] Auch im gefängnis herrschte nichts weniger als gleichheit. Es gab eine *gewöhnliche seite* (*common side*), wo nichts bezahlt wurde, und eine *herren-seite* (*master's side*), die für die zahlenden mitglieder der gemeinschaft bestimmt war. In jener herrschte der ekelhafteste schmutz und die entsetzlichste vernachlässigung, sodass das fieber hier furchtbar wütete und die meisten gefangenen dahinraffte.[3] Hier lebte man ganz erträglich, hatte ein eigenes zimmer, für das man allerdings doppelt soviel wie anderswo zahlen musste, ass und trank recht gut an dem gemeinsamen mittagstisch (*ordinary*), an dem man leute jeden standes, geistliche, offiziere, advokaten, projektenmacher, alchemisten, schriftsteller, ja ritter und barone treffen konnte. Manche erwarben sich dort noch ein hübsches einkommen. Geistliche schlossen heimliche heiraten, andere machten sich als kellner nützlich und bedienten in den kaffeehäusern oder volksküchen, die dort waren. Auch hatte man gewisse gesetze gemacht, denen die insassen des gefängnisses sich unterwerfen mussten. Ein advokat, der ein taschentuch gestohlen hat, wird zu einer kalten dusche unter der pumpe verurteilt, und ein schiffslieutenant, der sich einer strafe nicht unterwerfen will, wird dem aufseher übergeben, der ihn in den düstersten kerker wirft.[4] So schildert Smollett das leben in dem Fleet-gefängnis; eine noch idealere schilderung entwirft er von King's Bench.[5]

[1] *P.* XCVIII.

[2] *Gr.* XX. *In St. George's Field about a mile from Westminster bridge.* Die wichtigsten anderen gefängnisse waren Newgate für schwere verbrecher, Bridewell für landstreicher, schlechte frauenzimmer etc., Clerkenwell für leichtere vergehen u. s. w.

[3] *An.* III, 3; *R.* LXI; Lecky I, *p.* 500 ff.

[4] *P.* XCVII.

[5] *Gr.* XX. *Except the entrance, where the turnkeys keep watch and ward, there is nothing in the place that looks like a jail or bears the least*

Eins war nur schwer, aus dem gefängnis herauszukommen. Viele, die vielleicht nur wegen einer ganz geringen schuld verhaftet waren, verkamen im gefängnisse, weil sie ausserhalb desselben keine freunde oder bürgen hatten.[1] Von zeit zu zeit allerdings erliess das parlament ein gesetz zum besten zahlungsunfähiger schuldner, wodurch dieselben ihre freiheit zurückerhielten,[2] aber für viele, die die lange gefangenschaft aller hilfsmittel und oft der lust und fähigkeit zum erwerb beraubt hatte, war dies doch nur ein zweifelhaftes glück.

SCHLUSS.

Das kulturbild, welches ich hier zu entwerfen versucht habe, ist keineswegs vollständig. Es könnte noch in manchen punkten ergänzt werden, aber daran hindert mich der beschränkte raum.

Wenn wir nun noch zum schlusse einen rückblick auf die geschilderten zustände werfen, so erscheint uns als das charakteristische merkmal, als der hervorstechendste unterschied von unseren heutigen zuständen, der aristokratische geist, der alles durchdringt, vom parlament bis zum schuldgefängnis, geistliche wie laien, das heer wie das bürgerliche leben. Dieser geist hat Englands äussere grösse begründet, aber im innern eine unzahl von missbräuchen hervorgerufen oder doch begünstigt.

Die schilderungen der schriftsteller zeigen uns aber gerade, dass er den höhepunkt seiner herrschaft längst überschritten hatte, und dass neue lebensanschauungen allmählich an seine stelle traten.

---

colour of restraint. The street is crowded with passengers. Tradesmen of all kinds here exercise their different professions. Hawkers of all sorts are admitted to call and vend their wares as in any open street of London. Here are butchers' stands, chandlers' shops, a surgery, a tap-house well frequented, and a public kitchen, in which provisions are dressed for all the prisoners gratis, at the expense of the publican (!?). Here the voice of misery never complains and indeed, little else is to be heard but the sounds of mirth and jollity......... We ought also to observe, that the jail is provided with a neat chapel, in which a clergyman in consideration of a certain salary performs divine service every Sunday.

[1] *Gr.* XXI wird eine rührende geschichte von einem hauptmann und seiner frau erzählt.

[2] *F.* LXVII u. *P.* XCVII.

In Smolletts letztem roman ***Humphry Clinker*** (1771) klagt herr Bramble, der ein aristokrat im besten sinne des wortes ist, wieder und wieder über das schwinden aller unterschiede, die unverschämtheit des pöbels und die niedrige schmeichelei, zu der sich der adel, um dessen stimme zu gewinnen, oft herablässt.[1] Der dichter, der auf der höhe seiner zeit steht, sieht schon die sonne einer neuen zeit am horizonte emportauchen. Bald sollte sie blutig rot in Frankreich aufgehen, um dann auch England nach und nach mit ihren strahlen zu erleuchten und das eis der klassengegensätze und klassenunterschiede zu schmelzen.

Offenbach a. M. PH. ARONSTEIN.

---

[1] *C.* 19./5.; 29./5.; 2./6. a. v. o.

BERICHTE.

DER PARISER FERIENKURSUS DES JAHRES 1895.[1]

Die kurse fanden im *Hôtel de la Société d'Encouragement pour l'Inustrie Nationale, 44 rue de Rennes (en face l'Église Saint-Germain-des-·és)* statt. Nach dem ursprünglichen plan sollten sie vom 3. juli bis zum august dauern, sie begannen aber schon dienstag den 2. juli und wurden eitag den 2. august geschlossen, erstreckten sich also auf einen zeitraum n 29 tagen. — Sie zerfielen in einen *cours élémentaire* und einen *cours ipérieur* zu je 34, und einen *cours commun* von 10 lektionen. In den sten beiden wurden je 12 vorlesungen über grammatik, 6 über klassische teratur, 6 über moderne litteratur gehalten; ferner waren im *cours élémentaire* 10 lektionen für *prononciation* und *conversation*, im *cours supéeur* ebensoviele für *lecture littéraire et dramatique* angesetzt. — Im *cours ipérieur* trug Brunot, *maître de conférences à la Sorbonne et à l'École ormale Supérieure*, der verfasser der bekannten *Grammaire historique*, i *cours élémentaire* Clément, *agrégé de l'Université, professeur au collège tanislas*, grammatik vor. Den *cours* für *prononciation* und *conversation* s Raguet, *professeur honoraire, agrégé de l'Université*, den für *lecture tteraire et dramatique* Berr, der trotz seiner jugend schon berühmte schauieler und sozietär der *Comédie-Française*. Die klassische litteratur wurde n Jacquinet, *agrégé de l'Université, professeur au lycée Condorcet*, die oderne von Doumic, *agrégé de l'Université, professeur au collège Stanislas*, m jetzigen kritiker der *Revue des Deux Mondes*, behandelt. Im *cours mmun* hörte man von dem nationalökonomen Chailley-Bert vorlesungen er sitten und einrichtungen des heutigen Frankreich. — Auch waren genannte *Visites Artistiques*[2] unter der leitung des bildhauers Carl und s malers Motte eingerichtet, zur besichtigung der museen und denkmäler n Paris und umgegend. — Die vergünstigung von halben preisen für die rstellungen im *Théâtre-Français*, wie sie anfänglich versprochen worden ar, wurde nicht gewährt, sondern nur bisweilen gratisbillets.[3]

---

[1] Vgl. *N. Spr.* III, s. 256. — Ein offizieller bericht über den ferienırsus unter dem titel: *Notice sur les Cours de Vacances de l'Alliance rançaise 1894—1895* wurde jedem teilnehmer gegen ende september zuschickt. Hier sind die namen aller teilnehmer angeführt, die verschiedenen ısprachen beim bankett des 31. juli mitgeteilt und auch bereits die kurse s jahres 1896 angekündigt. Ein ausführliches programm wird für den ächsten märz in aussicht gestellt.

[2] Für die teilnehmer an beiden kursen gratis; sonst kostete ein einzelner esuch 1 fr.

[3] Man musste, um ein freibillet zu erlangen, ziemlich lange bei dem sekretär es *Théâtre-Français* antichambriren. Der schreiber dieser zeilen erhielt auf iese mühsame — und gestehen wir, nicht ganz würdige — weise 3 freibillets·

Ich wende mich zu den einzelnen kursen. Brunot trug die syntax des substantivs, adjektivs, zahlworts, artikels und pronomens vor und zeigte vorzugsweise den unterschied zwischen ihrem heutigen gebrauche und dem des 17. jahrhunderts. Die hälfte oder das letzte drittel jeder lektion verwendete er zur interpretation von texten des 17. jahrhunderts, z. b. der *Phèdre*, des *Cid*, der *Précieuses Ridicules*. Diese interpretationen boten viel des interessanten und nützlichen. Abgesehen von einzelnen stücken Molières, dürfte es einem nichtfranzosen schwer fallen, die feinsten unterschiede in der bedeutung gewisser worte und redewendungen in der heutigen sprache und der des 17. jahrhunderts herauszufühlen, wenn man nicht immer den Littré zu rate zieht. — Im *cours élémentaire* behandelte Clément hauptsächlich die lehre von den modi und tempora und erläuterte sie an modernen texten.

Jacquinet sprach im *cours élémentaire* über das klassische theater (Corneille, Racine), im *cours supérieur* über das Hôtel de Rambouillet und Bossuet.

Doumic beschäftigte sich in seinen sehr anziehenden und anregenden vorlesungen im *cours élémentaire* mit der lyrik des 19. jahrhunderts, im *cours supérieur* mit dem naturalistischen roman. Lamartine, Victor Hugo, Musset etc., Flaubert, die Goncourt, Zola, Daudet etc. zogen gleichsam in lebenden bildern vor einem vorüber.

Grossen beifall erntete Chailley-Bert durch seine zehn nationalökonomischen vorträge; ihr programm, das jedem zuhörer eingehändigt wurde, drucke ich am schlusse ab. Wenn man auch nicht allen ausgesprochenen ansichten seine zustimmung geben konnte, so folgte man doch mit aufmerksamkeit den worten des redners, der sich möglichst objektiv zu sein bemühte. Unser beruf erlaubt uns nicht, uns häufig eingehend mit dieser materie zu befassen; um so freudiger begrüssten wir diese vorlesungen, welche uns mit den wirtschaftlichen und politischen verhältnissen Frankreichs vertraut machten. Der *Alliance Française* gebührt dank dafür, dass sie derartige vorträge in ihr programm aufnahm.

Wie man sieht, für die theorie geschah viel im pariser ferienkursus. Wenn man bedenkt, dass die grossen ferien in eine zeit fallen, wo die vorlesungen an der Sorbonne und den andern gelehrten instituten geschlossen sind, so ist es immerhin von wert, in Paris während der heissen sommermonate eine gelegenheit zu haben, täglich 3—4 stunden gutes französisch zu hören. Aber für die praxis geschah im *cours* zu wenig, viel zu wenig. Im *élémentaire* gab Raguet regeln über die aussprache, woran sich die lektüre einzelner texte von seiten der hörer schloss. Im *supérieur* lasen einzelne hörer, und Berr wiederholte dann das gelesene. Im letzteren *cours* wurde das hauptgewicht auf eine schöne diktion und deklamation gelegt. Wenn diese auch nicht zu verachten sind, ja, wenn es vorteilhaft und wünschenswert ist, dass unsere schüler nicht nur richtig, sondern mit guter betonung lesen und sprechen, so ist doch die richtige aussprache immer in den vordergrund zu stellen, das deklamatorische kommt erst in zweiter

ihe. — Es gewährte einen grossen reiz, fabeln von Lafontaine, stellen aus Molière aus dem munde des schauspielers zu hören, aber es war zu wenig zeit und gelegenheit, sich selbst in der aussprache zu üben. Etwa 70—80 hörer waren im *cours*; vier, höchstens fünf konnten lesen: wurde das betreffende stück dann vom dozenten noch einmal vorgetragen, so war die stunde vergangen. Eine minderheit kam also nur dazu, überhaupt einmal zu lesen, und selbst, wenn jeder einmal las, so war dies doch gänzlich unzureichend. Die zahl der teilnehmer war eben zu gross. Es hätten einzelne zirkel von höchstens 10 mitgliedern gebildet werden müssen, ähnlich wie es hier beim frankfurter ferienkursus geschah, und in diesen zirkeln musste auf die aussprache die meiste sorgfalt verwandt werden. Dafür waren täglich 1—2 stunden anzusetzen. In diesen zirkeln musste dann auch konversation getrieben werden. Für diese war in gar keiner weise gesorgt. Das war privatsache eines jeden. Hierin lag der grösste mangel des ferienkursus, ein mangel, dem nur durch die bildung einzelner sektionen abgeholfen werden kann. Aussprache und konversation, also selbstbethätigung der teilnehmer, sind für uns die hauptsache, daneben, wie schon bemerkt, die gelegenheit, gediegenes französisch auf dem gebiete der grammatik, litteratur, geschichte und politik zu hören. — Ich besuchte, so lange es möglich war, den *cours*, den Paul Passy in Neuilly in der *Salle des Conférences* (rue du Marché) leitete. Es waren etwa 12 hörer. Zuerst las der 10—12 zeilen eines phonetischen textes (*lukasevangelium* und *apostelgeschichte*), daran schlossen sich theoretische erörterungen Passys unter zugrundelegung seiner *Sons du Français*. Hier wurden die fehler verbessert und erhielt man auf jede frage von dem liebenswürdigen dozenten die erschöpfigste auskunft.

Aber wir kehren vielleicht zu sehr den deutschen schulmeister und pedanten heraus mit unsern erwartungen und ansprüchen an den pariser kursus. Vielleicht suchten wir etwas, was die *Alliance Française*, die veranstalterin des kursus, gar nicht erstrebte? Es ist wirklich so. Lesen wir, was Brunot, die seele des ganzen unternehmens, im *Temps* vom 27. juli anlässlich des *cours* schreibt. Er bedauert zuerst, dass engländer und amerikaner nach Deutschland gehen, um französische philologie zu studiren, sie könnten dort wohl viel über sprachschatz und grammatik hören, aber nicht den französischen geist kennen lernen. *Très érudits, les Allemands sont beaucoup moins littéraires. Ils ne peuvent pas révéler aux étudiants étrangers — parce qu'il leur échappe à eux-mêmes — le génie lucide et fin de notre littérature.* Dann fährt er, in bezug auf den *cours*, fort: *Nos cours de vacances ont donc pour objet: 1° de prouver qu'après tout nous ne sommes pas si ignorants et que, même en France, on peut apprendre la philologie française; 2° et surtout de montrer aux étrangers en quoi notre enseignement est supérieur, de leur faire comprendre nos qualités de méthode, de composition, de finesse et de clarté, qui sont celles de notre littérature et de notre race. Faire connaître la France et l'esprit français, voilà notre programme. En même temps que les préjugés sur notre enseignement, nous combattons aussi les préjugés sur notre caractère et sur*

nos mœurs; on prend beaucoup trop à la lettre, à l'étranger, les uns naïvement, les autres volontairement, par une manœuvre de mauvaise foi, les peintures de nos romans et de nos comédies pessimistes. C'est M. Chailley-Bert qui, dans un cours sur l'état actuel de la France, s'est chargé de remettre les choses au point. — Glaubt herr Brunot wirklich, dieses ziel in einem ferienkursus erreichen zu können, selbst wenn er ihn auf 6 oder 8 wochen ausdehnt? Man sieht jedenfalls, diese kurse erstreben etwas anderes, als wir deutschen philologen hofften. Uns kommt es hauptsächlich auf die aussprache und fertigkeit im sprechen an.

Am ende seines artikels spricht Brunot die absicht aus, in den folgenden jahren dem kursus eine grössere ausdehnung zu geben. Der generalsekretär der *Alliance Française* war und ist bereit, verbesserungsvorschläge zu berücksichtigen und den kursus so fruchtbringend wie möglich für alle teilnehmer zu gestalten.[1] Ich möchte daher hier noch einmal auf den frankfurter ferienkursus hindeuten und folgende forderungen stellen: 1) allgemeine vorträge; 2) bildung von einzelnen zirkeln behufs der übung der aussprache und der gelegenheit zum sprechen. Innerhalb dieser zirkel könnte man dann einen *cours élémentaire* und einen *cours supérieur* unterscheiden. Ferner müssten phonetische vorlesungen gehalten werden. Ohne phonetik geht es heute nicht mehr. Zu einer zeit, wo diese wissenschaft immer mehr an bedeutung gewinnt, kann man sich in einem eigens organisirten ferienkursus nicht mehr mit alten trockenen regeln über die aussprache, wie sie in jeder alten grammatik zu finden sind, begnügen. Es muss der phonetik in ausreichendem masse rechnung getragen werden.

Im ganzen hatten sich 116 teilnehmer gemeldet, davon die hälfte damen. Fast alle nationen Europas und Nordamerika waren vertreten. So weit ich beurteilen konnte, waren namentlich die deutschen, holländer und nordamerikaner zahlreich erschienen. Wir zweifeln nicht, dass dieser pariser kursus eine immer stärkere anziehungskraft ausüben wird. Wenn er späterhin aussprache und konversation mehr als bisher berücksichtigt, so dürfte er auch für uns neuphilologen von vorteil und nutzen und mehr zu empfehlen sein, als die kurse in Greifswald, Genf und Lausanne. Sein hauptvorzug ist dann eben der, dass er in Paris abgehalten wird, dem herzen Frankreichs, wo man auch ausserhalb des kursus so mannigfache gelegenheit zur ausbildung hat, wie sie keine andere stadt bieten kann.

Zum schlusse noch die mitteilung, dass die *Alliance Française* zwei diplome ausstellte, ein *diplôme d'assiduité* und ein anderes, nach einem vorausgehenden examen, welches seinen inhaber berechtigen sollte, im auslande französischen unterricht zu erteilen. Das examen erstreckte sich auf klassische und moderne litteratur und grammatik. Der examinator für grammatik beurteilte zugleich die aussprache des kandidaten.

---

[1] Als ein punkt im programm für die kurse des jahres 1896 wird schon offiziell angekündigt: *Mise à la disposition des auditeurs de professeurs qui dirigeront par groupes des causeries et conférences.*

PROGRAMME DU COURS DE MR. CHAILLEY-BERT.

1. Le Pays et la Population.

La formation territoriale; la variété des races et l'unité de population; les aptitudes; la démographie; le mariage; l'accroissement; la famille; la société et la littérature.

2. L'Individu et l'État.

La conception de l'ancien régime; les corporations, les compagnonnages, les associations; la Convention et la Constituante; l'individu dans l'État; l'organisation contemporaine; les syndicats, l'avenir de l'association.

3. Le Citoyen et l'État.

La Constitution de 1875, le régime parlementaire; la vie nationale, départementale et communale; l'esprit d'autorité et l'esprit de liberté; la centralisation, la décentralisation et l'initiative privée.

4. La Richesse.

L'héritage et le travail; la liberté testamentaire; l'égalité et la mobilité des fortunes; la liberté des professions; l'agriculture, l'industrie, le commerce, les carrières libérales, le fonctionnarisme, leur contingent respectif; l'éducation des riches; la dignité de la richesse.

5. Le Travail.

Les classes travailleuses; leur recrutement; patrons et ouvriers; droit de grève et de coalition; les institutions patronales; les caisses d'assurances privées; le capital français; son rôle; les associations coopératives de production et de consommation; les grands magasins.

6. Le Socialisme.

Ses origines; ses revendications; le droit au travail, le droit au repos, le droit à l'assistance; le collectivisme, ses formules rigoureuses et atténuées, ses chances d'avenir; la propriété et la richesse, leur répartition; la prévoyance; la coopération; l'œuvre sociale des divers régimes.

7. La Situation financière.

La dette; les impôts; impôts directs et impôts indirects; les préférences démocratiques; les douanes; le protectionnisme; les monopoles; l'alcool et l'alcoolisme; les réformes.

8. La Religion et l'Enseignement.

La Religion; la politique religieuse; l'enseignement primaire, secondaire, supérieur; l'éducation et l'instruction; l'éducation pratique et l'enseignement scientifique et technique; la littérature; la presse.

9. La Politique extérieure.

La situation de la France dans le monde; le sentiment du pays; la politique d'expansion; la colonisation.

10. Conclusion.

La formule de la Révolution et la France contemporaine; les résultats et les échecs; la vie matérielle et la vie idéale.

Frankfurt a. M. J. Caro.

BESPRECHUNGEN.

L. DURAND, *Die vier jahreszeiten für die französische konversationsstunde* nach Hölzels bildertafeln im genauen anschluss an: *The four seasons* by TOWERS-CLARK — (*Les quatre saisons pour la leçon de Conversation française* etc.) — Giessen, Roth. 4 h. à 40 pf. I. 20, II. 16, III. 24, IV. 26 s.[1]

Marchander les éloges aux tableaux d'enseignement publiés par Hölzel, ce serait se mettre en contradiction manifeste avec tous les principes d'une pédagogie bien entendue. Par le choix rationnel des sujets, la variété et la distribution des différents groupes et figures, ces tableaux sont de vrais microcosmes dont la complexité des détails ne nuit en aucune façon à la netteté de l'ensemble. Employés avec méthode, ils forment la base la plus sûre et la plus fructueuse pour l'enseignement élémentaire des langues modernes; ils permettent, si l'on met quelque adresse à s'en servir, d'éviter l'aridité inhérente au premier apprentissage d'un idiome étranger, écueil auquel on se heurte si, au lieu des leçons de choses, la grammaire et la traduction en font tous les frais. D'ailleurs, la preuve la plus concluante de l'excellence de ces tableaux réside dans la faveur toujours croissante dont, n'en déplaise à la sainte routine, ils jouissent dans le monde des Écoles. Il est presque superflu d'ajouter qu'adoptés officiellement en Autriche, recherchés en Allemagne et en Suisse, ils ont inspiré un nombre déjà respectable de grammaires, manuels de Conversations, descriptions en diverses langues. Cependant, sous ce rapport, on doit avouer que, jusqu'à présent, la qualité est loin de marcher de pair avec la quantité. Aussi aimerait-on voir ces manuels en nombre moins considérable, mais, en revanche, mieux conçus, surtout mieux écrits et débarrassés de ces barbarismes et de ces incorrections qui les déparent. Le moyen le plus pratique de se rapprocher, à ce point de vue, de la perfection désirable serait de confier la composition de ces Conversations anglaises ou françaises à des hommes d'enseignement qui soient, en même temps, originaires des pays où se parlent ces langues. Que des éditeurs paraissent avoir été animés de cette préoccupation, l'on ne peut en douter si l'on se contente d'un coup d'œil superficiel jeté sur la couverture de l'une ou l'autre brochure de ce genre. Les noms dont elles sont signées, semblent déceler l'origine anglaise ou française de leurs auteurs et promettre un travail écrit dans une langue pure et correcte. Que l'on passe à l'examen du contenu, la déception ne sera pas moins grande que l'illusion. Les coquilles, les fautes d'orthographe les plus grossières rivalisent avec les impropriétés de termes et les incorrections les plus inattendues pour ôter toute utilité pratique et toute valeur à ces travaux que leurs éditeurs se flattent d'offrir comme des guides sûrs et impeccables. Le manuel cité en tête de cet article est dans ce cas. La nomenclature de la plupart des fautes que nous y avons relevées et que nous faisons suivre en servira de preuve.

A) Coquilles et fautes d'impression:

Cahier I. p. 4, l. 10: *et* au lieu de: *est.*
l. 18: *sons* — *sous.*

[1] Vgl. *N. Spr.* I s. 418. *D. red.*

p. 8, l. 11.12: *oiseaux* au lieu de: *ciseaux*.
l. 20: *trone* — *tronc*.
p. 10, l. 28: *monchoir* — *mouchoir*.
p. 13, l. 26: *et* — *est*.
p. 14, l. 13: *pent* — *pont*.
p. 20, l. 4: *se* — *ce*.
ahier II. p. 5, l. 1: *on* — *ou*.
p. 12, l. 16: *on* — *ont*.
hier III. p. 2, l. 19: *pouvous* — *pouvons*.
hier IV. p. 12, l. 15: *togue* — *toque*.
l. 1: *Répi* — *képi*.
p. 11, l. 12: *basurle* — *bascule* etc.

B) Incorrections et fautes d'orthographe:

Cahier I. p. II: Le droit de *la* traduction; supprimez: *la*.
p. 3: *qui* est ce que cette maison? lisez: *qu'est ce que*.
p. 4: Où est *allé* la mère? lisez: *allée*.
p. 9: mais plusieurs autres restent chez nous; lisez: autres *oiseaux*.
p. 14: les abeilles butinent du miel et de la cire *des* fleurs; lisez: *sur* les fleurs.
p. 14: une jeune fille qui traverse un pont de bois *avec* une barrière; lisez; *muni d'*...
p. 17: on s'en sert comme de berceaux naturels *avec* un banc autour du tronc; lisez: *en plaçant* ...

ahier II. p. 7: *charriot*; lisez: *chariot*.
p. 9: le moulin *se meut* par deux ailes; lisez: *est mû*.
p. 11: on l'appelle pâtre parce qu'il prend soin du bétail *et* le berger garde les moutons; placez un point après bétail, et lisez: *Le* berger ...
p. 11: il *le* semble; lisez: il semble *en avoir*.

hier III. p. 11: *leurs têtes* (des chèvres) *ont-elles*; lisez: *leur tête a-t-elle*.
p. 12: la petite fille tient son tablier un coin dans chaque main; lisez: elle le tient *étendu* un coin ...

hier IV. p. 10: pour aider *aux* personnes; lisez: *les*.
p. 12: la coutume *s'est* répandue; lisez: *s'en est* r. ...
p. 12: .. où il a des enfants; lisez: où il *y* a ...
p. 12: de la même manière en Angleterre *comme* en Allemagne; lisez: *qu'en* A.
p. 14: par des reverbères *de* gaz; lisez: *au* gaz.
p. 18: mauvais conducteur *pour* la chaleur; lisez: *de* la chaleur.
p. 19: la dame a *de la* fourrure; lisez: *une* fourrure.
p. 25: la maison est-elle protégée *du* vent du nord; lisez: *contre* le vent du nord etc.

C) Impropriétés de termes:

Cahier I. p. 5: *petit pont*; lisez: *passerelle.*
p. 5: marcher *le long* de la route: lisez: *sur* la route.
p. 18: le voyageur semble avoir fait le *contour*; lisez: *le tour.*
p. 19: la route *passe* la forêt; lisez: *coupe.*
p. 15: en quoi cette roue diffère-t-elle d'une autre? *Parce que*; lisez: *En ce que.*
p. 14: un *pont de bois* avec une *barrière*; lisez: une *passerelle* munie d'un *garde-fou.*

Cahier II. p. 3: où porte-t-il sa molette? Il la porte *de* côté; lisez: *à* son côté.
p. 3: *des pantalons*; lisez: *un pantalon.* La même faute se représente 8 fois dans le cours du travail.
p. 7: le charriot est une *charrette*; lisez: un *véhicule.*
p. 7: char à *échelles*; lisez: *char à ridelles.*

Cahier III. p. 8: *édredon*; lisez: *duvet.*
p. 11: leurs têtes sont *fournies* de cornes; lisez: leur tête est *surmontée* de c.
p. 12: le garçon est *assis*; lisez: *à califourchon.*
p. 21: les *directions*; lisez: les *ordres.*

Cahier IV. p. 3: *appendice*; lisez: *appentis.*
p. 8: *frapper* les clous; lisez: *enfoncer* ...
p. 10: *une marche de fer*; lisez: *un marchepied.*
p. 15: je ne sais pas *au sûr*; lisez: *exactement.*
p. 18: *le fruit*; lisez: *les fruits* etc.

Après avoir mis en relief les imperfections d'un travail, il est de toute justice de faire ressortir ensuite les mérites qu'il peut avoir et les qualités qui s'y décèlent. Si l'on examine les brochures de M. D., abstraction faite de la langue, l'on devra, en toute sincérité, reconnaître qu'elles se distinguent par un plan simple en même temps que méthodique. Ce plan consiste à procéder continuellement par demandes et réponses courtes et faciles, à s'en tenir à ce qui est visiblement représenté sur les tableaux et à en suivre pas à pas, dans la description, les divisions réelles. Pour prendre un exemple, les différentes subdivisions du cahier consacré à: l'*Hiver* sont intitulées comme suit: 1° *les arbres en hiver,* 2° *la maison du forgeron,* 3° *la forge,* 4° *la voiture de poste,* 5° *l'arbre de Noël,* 6° *la ville,* 7° *la fabrique,* 8° *l'étang,* 9° *les patineurs,* 10° *l'homme de neige,* 11° *les autres enfants,* 12° *le fond du tableau.*

Au point de vue de la simplicité, de la clarté, qualités indispensables pour obtenir dans l'enseignement élémentaire de bons résultats, cette dernière méthode nous paraît de beaucoup préférable à celle où l'enseignement par les yeux est réduit à son minimum, où les tableaux destinés aux leçons de choses ne servent, pour ainsi dire, que de pavillon à un véritable livre de lectures et même à un manuel d'agriculture. Aussi est-il hautement regrettable que l'inhabileté trahie par M. D. dans le maniement

des tournures et du vocabulaire de la langue française ne permette pas de recommander l'emploi de ses Cahiers dans les Écoles.

Avant de terminer, il est un point capital dans l'enseignement élémentaire des langues modernes sur lequel nous voudrions attirer l'attention. Tous ces manuels de Conversations basés sur les tableaux de Hölzel et destinés à l'enseignement de l'anglais ou du français dans des écoles où maitres et élèves sont allemands de langue, sont écrits en orthographe traditionnelle. Or, débuter dans l'enseignement des langues étrangères en se servant de textes transcrits en orthographe ordinaire, c'est agir à peu près comme un musicien qui voudrait faire exécuter à ses élèves des morceaux de musique avant de leur avoir enseigné le nom et la valeur des notes, avant de leur avoir fait faire des gammes. Pour nous, les notes, ce sont les sons d'une langue, les gammes, ce sont les mots exactement prononcés, les morceaux à exécuter, ce sont les lectures orales et la conversation. Que les élèves ne se familiarisent complètement avec les sons d'une langue étrangère que si l'on emploie à cet effet une exacte transcription phonétique, c'est un fait prouvé par l'expérience. Aussi est-il permis de s'étonner du peu de vogue dont a joui jusqu'à présent auprès du personnel de l'Enseignement primaire et moyen ce système de notation, assurément le seul pratique et efficace. Je n'en donnerai comme preuve que ces manuels de Conversations dont pas un ne présente, en regard du texte en orthographe académique sa transcription en caractères phonétiques. Il n'y a pas qu'une raison pour expliquer cet état de choses: la timidité avec laquelle on admet les innovations si raisonnables qu'elles soient et surtout le peu de confiance que certains maîtres formés à la vieille école, ont dans l'efficacité de la méthode nouvelle qu'ils ne veulent pas se donner la peine d'examiner ou qu'aveuglés par la routine, ils jugent partialement de leur point de vue étroit. Néanmoins, en dépit de tous les obstacles, le moment ne parait pas bien éloigné où l'on reconnaîtra les immenses avantages du nouveau procédé et où, mieux éclairés, l'on rompra définitivement avec des traditions décrépites et surannées.

Marburg i. H. CHARLES DOUTREPONT.[1]

*

Nachdem der anschauungsunterricht mehr und mehr boden gewonnen hat und besonders die Hölzelschen bilder demselben zu grunde gelegt werden, ist eine ganze anzahl von hilfsmitteln zur behandlung zumal der letzteren erschienen, so im anschluss an *The four seasons by E. Towers-Clark* die Durandschen konversationshefte über die jahreszeiten. Sie geben frage und antwort und zeigen, vom einfachsten beginnend, einen beständigen fortschritt zum schwereren, auch behandeln sie den stoff nach allen rich-

[1] Wir halten es für nützlich, wenn hülfsmittel solcher art bisweilen sowohl durch einen deutschen als durch einen französischen oder englischen mitarbeiter und somit von zwei gesichtspunkten aus besprochen werden.

D. red.

tungen hin. Dem verständigen lehrer werden sie in folge dessen ganz gute dienste leisten. Indes sind sie auch für die hand der schüler bestimmt. Gewiss ist, dass nicht alles, was man hört, auch behalten wird. Es ist daher gut, bald das gehörte in dem gedächtnis des schülers durch die schrift zu fixiren. Bekommt derselbe aber die vorliegenden hefte in die hand, so liegt doch die gefahr nahe, dass er sich von einer stunde zur anderen auf frage und antwort vorbereitet, so dass wenigstens teilweise der zweck der konversation verloren geht. Zudem ist die form der gegebenen fragen und antworten nicht durchweg unanfechtbar, z. b. s. 3: *Qui est ce (sic) que cette maison?* S. 6: *Comment est le voyageur?* S. 18: *Qui vous fait croire cela?* Antwort: *Parceque* etc. Diese konjunktion ist immer in einem worte geschrieben. Der druck ist höchst inkorrekt: auf den 20 seiten des ersten heftes allein habe ich 24 druckfehler gefunden, z. t. recht bedenklicher art.

Weilburg. DR. A. GUNDLACH.

W. BANGERT, *Fibel für den ersten sprech-, lese- und schreibunterricht.* Nach den grundsätzen der phonetik bearbeitet. Mit 27 originalzeichnungen von E. J. Müller. Frankfurt a. M. 1894, verlag von Moritz Diesterweg. VII u. 120 s. Preis 90 pfg. gebunden.

Als vor jahren die bestrebungen, die aus dem studium der phonetik hervorgehenden erkenntnisse auf neusprachlichem gebiete in die praxis zu übertragen, immer mehr an ausdehnung gewannen, da hielt ich die zeit für gekommen, auch die volksschullehrer auf diese bewegung als für sie nutzbringend hinzuweisen. Ich habe es an abhandlungen in der wissenschaftlichen und politischen presse nicht fehlen lassen, allein es ist mir nicht in dem erhofften masse gelungen, für meine ansichten stimmung zu machen. Der grund liegt ohne zweifel einmal an der abwartenden haltung der dafür in betracht kommenden behörden, zum andern an dem übereifer gewisser nichtpädagogen, die in der volksschule am liebsten nur noch gespielt, geturnt, gehobelt, gefeilt, gepappt und gekocht, gestrickt, gehäkelt und geflickt sehen möchten, und die es verschulden, wenn verbesserungsvorschlägen auf methodischem gebiete gegenüber eine gewisse skepsis zur schau getragen wird. Doch hat es nie an vereinzelten stimmen gefehlt, die der hebung des deutschen sprachunterrichts, von unten auf begonnen, das wort redeten. Die dahingehenden ausführungen des herrn geheimrats dr. Kannegiesser in seinen *Vorlesungen über erziehenden unterricht* sind auf guten boden gefallen. Der unterzeichnete referent verfasste daraufhin eine *Deutsche fibel auf phonetischer grundlage*, die zur zeit noch im manuskript vorliegt und von herrn prof. Willmann in Prag anerkennend beurteilt wurde; gleichzeitig entstand die eingangs genannte fibel von Bangert. Ich habe die besprechung der letzteren um so lieber übernommen, als sie auf grundsätzen beruht, für die ich voll und ganz eintrete. Zunächst bricht der verfasser mit der anordnung des ersten lesestoffes nach

ler schreibschwierigkeit; nicht der buchstabe, sondern der laut ist ihm hierfür massgebend. Damit der schüler im stande ist, die lautzeichen ohne rücksicht auf ihre schreibschwierigkeit beim beginnenden lesen auch zu schreiben, werden die buchstabenelemente während der zeit der lesevorbereitung geübt. Der verfasser will sowohl die einzellaute richtig gesprochen, sie besonders als stimmhafte und stimmlose genau unterschieden wissen, als auch der nachbarschaft derselben und ihrer stellung im worte beachtung geschenkt sehen. Die mundöffner treten in der reihenfolge von *a, e, i, o, u* auf. Hieran reihen sich die dauerlaute, auf welche die augenblickslaute folgen. Im weiteren findet sich die dehnung und kürzung der mundöffner berücksichtigt, ebenso auch die häufung der mundschliesser. Die grossbuchstaben sind mit recht nach der schreibschwierigkeit geordnet. An die eigentliche fibel schliesst sich ein lesebuch an, das 80 nummern enthält, die im ganzen ihrem inhalte nach glücklich ausgewählt wurden. Die darbietung der lateinbuchstaben am schlusse der fibel kann ich nur gutheissen. 27 originalzeichnungen, welche in technischer hinsicht gut ausgeführt sind, sollen zur besprechung herangezogen werden. Man kann betreffs der verwendung des bildes in der fibel aber auch anderer meinung als der verfasser sein. Ich ziehe zu besprechungen auf der eigentlichen fibelstufe nur wirkliche gegenstände heran, kann demgemäss auch des bildes entraten. Wenn als 8. laut *ei*, als 14. und 15. *eu* und *au* auftritt, so erachte ich das phonetische prinzip nicht konsequent durchgeführt. Das lesen der diphthonge stellt sich gegenüber dem lesen der einfachen mundöffner immer als ausnahme dar, darf demnach auch erst dann eintreten, wenn die schüler einige sicherheit im lesen erlangt haben. *eu* und *au* in einer übung *zugleich* einzuführen, ist nicht zu empfehlen. Der duktus der schreibschrift in der fibel weist nicht durchgängig schöne formen auf. Ich würde den Henzeschen duktus vorziehen. Die ausstattung ist eine vorzügliche; das papier und der druck entspricht den vorschriften der behörde, der einband ist dauerhaft. Der fibel von Bangert ist ein begleitwort von dr. Rehorn, dem direktor der Elisabethenschule in Frankfurt a. M., beigegeben. Möchten recht bald die auf phonetischer grundlage abgefassten fibeln die bisherigen nicht selten ohne alle grundsätze aufgestellten fibeln aus der elementarklasse verdrängen; es würde nicht zum schaden für lehrer und schüler sein!

Ratibor. H. Hoffmann.

---

1) *La France, Anthologie géographique.* Mit 19 abbildungen. Zum schulgebrauch bearb. und erkl. von Joh. Leitritz. (Bd. 83 der *Franz. und engl. schulbibl.*) Leipzig, Renger. 1894. X und 256 s. Geb. m. 2.

2) O. Reclus, *En France.* Im auszug mit anm. f. d. schulgebrauch hrg. von Karl F. Th. Meyer. Berlin, R. Gaertner. 1894. VI und 142 s. Geb. m. 1,40.

Zwei grundverschiedene und doch gleichermassen für die schullektüre geeignete werke. Während Leitritz geschickt ausgewählte, kurze aufsätze

verschiedener autoren zu einem gesamtbild des heutigen Frankreich zu vereinigen und so eine art ***geographisch-kulturgeschichtlicher chrestomathie*** über unser nachbarland zu liefern versucht hat, gibt K. Meyer einen auszug aus dem 1887 erschienenen berühmten werke ***En France*** von Onésime Reclus, dem bruder des kommunemitglieds Élisée Reclus, der gleichfalls ein hervorragender geograph ist, und des in der letzten zeit vielgenannten anarchisten Paul Reclus. Bei der entscheidung, welches von beiden büchern man in der klasse benutzen soll, wird die frage massgebend sein, ob man eine zusammenhängende semester- bezw. jahreslektüre für prima — in diesem falle ist Meyers auszug aus Reclus zu empfehlen —, oder ob man ein handbuch wünscht, welches den schüler durch die ganze sekunda und prima begleitet und von zeit zu zeit als intermezzo an stelle des gerade zu lesenden historikers oder dramatikers eintritt. Im letzteren falle wird Leitritz' chrestomathie sich vorzüglich eignen und gerade wegen der mannigfaltigkeit des stils dem schüler immer etwas neues und anregendes bieten.

Ein nicht zu unterschätzender vorzug von Leitritz' ***La France*** besteht in den ***illustrationen.*** Seit jahrzehnten haben in Frankreich und England die schüler wohlfeile lehrbücher mit zahlreichen holzschnitten in händen, — z. b. die verschiedenen ***Histoires de France*** von Belèze, Duruy u. a., die reizenden büchlein der unter dem pseudonym G. Bruno sich verbergenden frau Fouillée, — während die deutschen verleger mit derartigen anschauungsmitteln geizen und doch ihre verlagswerke teurer ansetzen als die franzosen. Grosse klare abbildungen wie die des ***Puy de Dôme***, welche Leitritz gibt, sind mehr wert, als wortreiche abhandlungen, und deshalb möchten wir von den 19 in seiner anthologie gebotenen landschafts-, städte- und denkmalsbildern kein einziges im unterricht vermissen.[1] Der Rengersche verlag hat in dieser hinsicht einen weg betreten, auf welchem ihm viele verleger hoffentlich nachfolgen werden. Der verleger der Meyerschen auswahl aus O. Reclus hätte um so leichter ein paar abbildungen beigeben können, als das französische originalwerk illustrirt erschien, soviel ref. sich erinnern kann.

Anordnung und einrichtung der kleinen monographien über die französischen landschaften und städte sind vorzüglich. Die in Frankreich hochgeschätzten werke von Barrau, Manuel-Alvarès, É. Reclus, Michelet, Foncin, J. Monnier, Duval u. a. haben geschichte und charakteristik der einzelnen landschaften und die mannigfaltigen städtebilder beigesteuert.

---

[1] Sehr gut gelungen sind die charakteristischen holzschnitte zu ***Le Puy-en-Velay***, zum *Puy de Dôme*, die ansichten von ***Grenoble, Lyon,*** die rheden von ***Marseille, Cherbourg, Bordeaux, Nizza***; etwas dunkel fiel ***Avignon*** aus, vielleicht auch das Doubsumflossene ***Besançon*** und das Loirethal bei ***Tours.*** Klar und scharf sind wiederum die verschiedenen denkmäler gegeben, die kirchen zu ***Chartres, Reims,*** die römische arena und die brücke von ***Nîmes.*** Auch der hirt auf stelzen (***dép. des Landes***) ist gut getroffen. Etwas grösser dürfte das schloss ***Chambord*** sein, besonders im vergleich zu dem von ***Fontainebleau.***

Dazu kommen aus G. Sand, Hugo, Flaubert, Mérimée, Dumas, Daudet, Theuriet, Maupassant, ja aus Zola mannigfache schilderungen von volksbräuchen, gewerbthätigkeit, landbau, fischfang, bergsport u. s. w. Ausgegangen wird von der Ile-de-France und Mittelfrankreich, dann wandert der leser nach osten, und zwar nach dem bekannten hügel im Beaujolais, von dessen spitze aus 52 kirchtürme zu sehen sind, nach Lyon, dem gesegneten Burgund, der Franche-Comté, hierauf der deutschen grenze entlang nach Lothringen, der Champagne und den vielgestaltigen nordprovinzen, über die Normandie, bei welcher länger verweilt wird, an die küsten des ozeans, die Pyrenäen, dann zur blauen Méditerranée und zur heimat Tartarins und der Tarasque.

Die glückliche verknüpfung von geschichte, geographie, folklore, spannenden schilderungen, technischen und gewerblichen darlegungen, ja zuweilen von anekdoten macht das buch in hohem grade anziehend. Man nimmt gern in den kauf, dass mancher herrliche volksbrauch aus der guten alten zeit als noch bestehend aufgeführt wird: die uralten *noëls* z. b. verschwinden leider immer mehr aus ihrer burgundischen heimat zu gunsten der üppigen *réveillons* aus der grossstadt, wie ja auch in Deutschland volkstrachten und volkssitten überall zurückweichen, wo eisenbahn und telegraph hinkommen.

Den hohen vorzügen von Leitritz' anthologie stehen auch mängel gegenüber. Der ganze allgemeine teil s. 1—18 ist nicht recht gelungen, wie schon die einteilung zeigt. Die notizen aus Levasseur über regirung und verwaltung in Frankreich sind gar zu dürftig, während L. Figuiers ausführungen phrasenhaft und veraltet sind. Unter 38 millionen franzosen befanden sich zu Figuiers zeiten 15 millionen analphabeten. Was für schiefe begriffe von Frankreichs heutiger volksbildung bekommt ein schüler, selbst wenn er die berichtigende anmerkung s. 212 liest! Die mangelhaftigkeit dieses ganzen abschnitts scheint Leitritz empfunden zu haben, da er 11 kleingedruckte seiten anmerkungen dazu gab. Die kapitel 1, 2, 6 stechen aber vorteilhaft von den übrigen ab.

Das streben nach relativer vollständigkeit, der wunsch, möglichst viele landschaften und städte vorzuführen, hat hie und da minderwertige und bädekerartige darstellungen mit einschmuggeln lassen. In künftigen auflagen könnten *Nivernais*, *Bourbonnais*, *Limousin*, *Bresse* ohne schaden wegfallen (s. 32—35, 44).

Der kommentar bot ungewöhnliche schwierigkeiten. Er fiel deshalb etwas umfangreich aus (44 seiten); er bietet indessen viel stoff zu sprechübungen und selbständigen schriftlichen arbeiten, was freilich bei grösserer knappheit einzelner notizen auch der fall gewesen wäre. Fussnoten und notenanhang zeugen beide von sachverständnis und eingehender sorgfalt. Einige nachträge seien hier vorgeschlagen. Die Flaubertschen aufzählungen der mannigfachen esswaren s. 93—94 hätten sacherklärungen erfordert, da vor ihnen der schüler ratlos steht. Falsch ist die erklärung von *non-pareille* (93. 96); es müsste heissen: arabesken aus feinstem zuckerguss; bei der anmerkung zum *certificat d'études* (s. 217) ist zu lesen: am ende des *letzten* schuljahrs. Statt *Compostéla* (220) lese man *Compostella* (spr. *lja*). In

der note zu *Alesia* ist nachzutragen, dass auf dem Mont-Auxois jetzt ein riesenstandbild von Vercingetorix steht. Die klammerbemerkung zu *chanson de geste* (226 unten) ist falsch. Aus der fussnote zu s. 31, 15 könnte man schliessen, in *acharner* liege der begriff der wilden hast, statt der verbissenen hartnäckigkeit. — Aussprachebezeichnungen wären hie und da am platze: wer spricht z. b. ohne weiteres *Aix* (s. 175), *Gérardmer* (s. 72) oder *Agnès* (s. 29) richtig aus? Die bemerkung zu *potée* (s. 227) ist nur teilweise richtig: diese ist in ganz Ostfrankreich, namentlich in Burgund, nationalgericht und enthält nicht „besonders kohl und lauch“, sondern alle jungen gemüse überhaupt, dazu gesalzenes und frisches schweinefleisch, hammelfleisch u. s. w., so dass aus dem einen *pot* suppe, gemüse und fleisch angerichtet werden können. Der alte präsident Grévy lud hie und da seine engeren landsleute Carnot, Spuller u. a. zu einer kleinbürgerlichen *potée* ein, da sie in keinem pariser restaurant zu haben ist. Auch Theuriet spricht vielfach in seinen lothringischen erzählungen von der *potée*, die natürlich in jeder landschaft etwas anders ausfällt. — Dem marschall Lobau wäre s. 229 sein richtiger name Mouton zurückzugeben. — S. 232 ist zuzufügen, dass in folge der flucht aus Ham *Badinguet* zum spitznamen Napoleons wurde und in folge dessen seine anhänger *Badingueusards* (von *gueux*!) genannt wurden. — Die namen der besten *crûs classés* von Bordeaux (s. 239) könnten erheblich vermehrt werden: Château-Larose, Château-Yquem u. s. w. — Wenn die basken vielfach nach La Plata, Buenos-Ayres, Uruguay auswandern, so geschieht es weniger in der absicht dem militärdienst zu entgehen (s. 241), als weil seit jahrhunderten der baskische auswanderungsstrom sich dorthin lenkt. — Zu s. 139,7 wäre zu bemerken, dass die richtige form *vallée de* LA *Mourg* heisst, und dass das Murgthal bei weitem nicht das malerischste der badischen thäler ist. — Die note s. 249 zum *ruban rouge* enthält eine arge übertreibung. Das rote ordensbändchen, welches übrigens nicht bloss abzeichen des *chevalier* ist, sondern überhaupt jedes inhabers der ehrenlegion, kommt in Frankreich nicht halb so häufig vor, als die blauen, grünen, gelben, weissen, roten bändchen der 30—40 deutschen ordensdekorationen zusammengenommen. Wenn von einer vergeudung der ehrenlegion die rede sein kann, so ist Gambetta wohl unschuldig daran; wer kennt nicht die Wilson-skandale?

Alle diese kleinigkeiten sind in der nächsten auflage, die dem ausgezeichneten buche von Leitritz bald beschert sein wird, leicht zu tilgen. Bei den meisten lesern gehen sie ganz unbemerkt vorüber.

Ungemein anregend und lehrreich ist Reclus' buch *En France.* Die sprache ist geistvoll und lebendig, echt modern und doch frei von auswüchsen, der stoff mit genialer meisterschaft und wissenschaftlicher gründlichkeit behandelt. Was für reifere und unbefangene leser das werk anziehend macht, das ist der offenherzige elegische grundton, sobald der vf. auf Frankreichs einstige grösse zu sprechen kommt — z. b. s. 5, namentlich s. 8 ff., 16 ff. u. ö. —, ein ton, aus welchem der stillbrütende revanchegedanken mitunter hell auflobt (s. 11,17 ff.; 16,35; 67,11 ff.); das ist ferner

die beredte heftigkeit, mit welcher der patriot Reclus gegen die von den felibern gewollte renaissance der *langue d'oc* ankämpft (s. 97 ff.). Beides sind äusserungen eines lebendigen nationalgefühls, welches in unseren zeiten zunehmenden internationalismus [1] den heranwachsenden deutschen als heilsames vorbild und als stete warnung vor augen gerückt werden kann. Gerade vom feinde lernt man am meisten, und deshalb ist es vielleicht verkehrt, aus französischen schriftwerken *alles* auszumerzen, was dem deutschen patrioten herzbeklemmungen machen kann.

Viel statistisches material ist in den einzelnen abhandlungen Reclus' verarbeitet, und doch ist keine ermüdend, auch die lange wissenschaftliche erörterung über Frankreichs klima nicht (s. 24—42). Die geradezu klassische beschreibung der *grenzen Frankreichs* ist die schönste partie im buche. Bei den ethnographischen und sprachwissenschaftlichen abschnitten wird im klassenunterricht manche kürzung eintreten. Die auswahl ist geschickt.

Auch hier zeugt der kommentar von des herausgebers sorgfalt und sachkenntnis. Etwas mehr hätte mitunter geschehen können, namentlich in der erläuterung von anspielungen im text. Bei *Ce père d'une strophe immortelle* (s. 4,14) bleibt die anspielung unverständlich, wenn nicht die berühmten verse Malherbes aus dem trostlied an Dupérier zitirt werden:

Et rose, elle a vécu ce que vivent les roses,
L'espace d'un matin.

Ebenso bleibt das schöne geflügelte wort s. 4,20 bei allen unbemerkt, die nicht gerade im Voltaire belesen sind. Reclus setzt freilich voraus, dass alle franzosen in der schule die ersten verse aus dem vierten akt von *Œdipe* gelernt haben.

Nos prêtres NE SONT POINT CE QU'UN VAIN PEUPLE PENSE,
Notre crédulité fait toute leur science.

Aber das darf ein deutscher kommentator von deutschen kaum voraussetzen, ebenso wenig die kenntnis des schlussverses aus dem Rolandslied (zu Turolde 4,33), oder den namen des Lamartineschen gedichtes, aus dem die bezeichnung *la coupe des nations* (s. 9,13) für den Rheinstrom herstammt. Oder liest noch heute jemand *La Marseillaise de la Paix*? Und weiss jemand, woher die bezeichnung *la pépinière des braves* für Pfalzburg stammt (s. 10,10)? Eher kann man den *poète germain* erraten, von dem s. 17,7 die rede ist, oder allenfalls dass unter der *énorme cavalerie* s. 31,12 die wagen- und omnibuspferde von Paris gemeint sind; vielleicht kann man sogar bei humanistisch gebildeten lesern voraussetzen, dass sie hinter den *fils audacieux de Japet* (s. 12,13) das horazische *audax Iapeti genus* herausfinden, oder das *panem et circenses* in dem satze: *il ne leur fallut plus seulement du pain, mais aussi des théâtres* (s. 111). Aber schwerlich wird in einer auch so „gebildeten" klasse ein schüler von selbst darauf kommen, wer der s. 72 erwähnte erste vlämische patriot war, *le premier, le plus grand, qui était un fils de Français.* Hier hätte der kommentar eingreifen sollen, wenn er auf relative vollständigkeit anspruch macht.

---

[1] Wäre das so schlimm? *D. red.*

Worterklärungen gibt der hgb. selten, da *En France* nur in prima gelesen werden kann. Aber für einzelne schwierige stellen wäre ein hinweis zu wünschen gewesen, z. b. bei *c'est d'elle que la terre se pille et se peuple* (s. 2), oder bei seltenen vokabeln, wie *algonquin* (s. 59) = kanadier, kanadierkauderwälsch (cf. Beaumarchais, *Barb. de Sév.* II, 13), eher als bei *tudesque* u. dergl.

Druckfehler sind selten (*qui* statt *que* s. 60,12; *démonstrer* s. 92), die anmerkungen tüchtig durchgearbeitet und zuverlässig. Was auszusetzen ist, besteht hier wieder aus kleinigkeiten. *Tudesque* ist s. 93 erklärt, es findet sich aber schon vorher im text, s. 67 u. ö.; s. 127 unten wäre „stadtteil“ zu setzen für das provinzielle fremdwort „quartier“. *Boileau* ist s. 126 etwas überschätzt, die jahreszahl zum *Lutrin* falsch: 1672 anlässlich einer tischunterhaltung begonnen, wurde diese satire 1674 bis zum vierten gesang geführt und 1683 (nicht 1681) mit den überflüssigen gesängen V und VI versehen. — General Mouton wurde 1809 zum grafen von Lobau, nicht „marschall Lobau“ (s. 130) ernannt; im volksmund hiess er allerdings *le maréchal Lobau* (spr. *Lobo*), weil Mouton für einen kriegsmann denn doch etwas zahm klingt. — Die jahreszahl 1859 zur *Légende des Siècles* (s. 131) bezeichnet nur das erscheinen des ersten der vier bände, es wäre zu schreiben gewesen 1859—1883. — Der jetzige grossherzog Adolf von Luxemburg war früher *herzog* (nicht grossherzog) von Nassau (s. 134). —

Das gesamturteil über beide werke kann nur ein durchaus günstiges sein. Beide führen in die kenntnis von Frankreich und den franzosen besser ein, als alle lesebücher, erzählungen und geschichtsbändchen, dramen und gedichte zusammengenommen. Es muss und wird im französischen unterricht der oberstufe für derartigen lesestoff zeit und raum beschafft werden.

Freiburg i. B. JOSEPH SARRAZIN.

VERMISCHTES.

ZUM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT AM GYMNASIUM.

II.

Es steht ausser zweifel, dass mehr zeit für die sprechübungen gewonnen werden muss, wenn das ziel im praktischen mündlichen gebrauch der französischen sprache erreicht werden soll. Wie das möglich ist, habe ich früher angedeutet. Es genügt aber nicht, dass möglichst viel gesprochen wird, sondern es muss auch *gut* gesprochen werden. Mit recht legen die lehrpläne gewicht auf eine richtige aussprache. In diesem punkte scheint man aber doch nicht einer ansicht zu sein; es soll sogar noch lehrer der neueren sprachen geben, die eine gute aussprache für nebensächlich halten. Andrerseits meint man, die schüler würden um einer guten aussprache willen unnützer weise gequält. Wenn man einmal, wie schreiber dieser

zeilen, gelegenheit gehabt hat, im auslande, wo es besonders auffällt, einen deutschen recht schlechtes französisch sprechen zu hören, so denkt man gewiss anders darüber. So unerfreulich es ist, schlechtes deutsch zu hören, ebenso unangenehm berührt es ein geübtes ohr, wenn englisch oder französisch schlecht ausgesprochen wird. Und in pädagogischer hinsicht ist es sicher gerechtfertigt und notwendig, dass die schüler dazu angehalten werden, ihre sprachwerkzeuge gehörig in zucht zu nehmen. Es wird grosses gewicht darauf gelegt, dass sich die schüler eine schöne, saubere handschrift aneignen; warum soll hinsichtlich einer guten aussprache nicht die gleiche strenge walten? Es wäre zu wünschen, dass eine schlechte aussprache einen ebenso ungünstigen eindruck machte, wie dies bei einer schlechten handschrift allgemein der fall ist; gegen erstere ist man aber gegenwärtig offenbar noch ziemlich unempfindlich. Dem schüler, der keine gute aussprache hat, entgehen aber ganz unzweifelhaft viele schönheiten der fremden sprache. Es sollte noch mehr beherzigt werden, was Münch in seiner schrift *Zur förderung des französischen unterrichts* über diesen punkt gesagt hat. Dass die schüler es als eine qual empfinden, wenn sie veranlasst werden, einen ihnen ungewohnten laut wiederholt auszusprechen, bis er richtig ist, diese beobachtung habe ich nicht gemacht. Der fremdartige laut übt, wie man sich bei solchen übungen immer überzeugen kann, in der regel einen eigentümlichen reiz auf die schüler aus, so dass ihnen die einübung der laute, die eine andere mundstellung und grössere sorgfalt bedingen, eher freude als verdruss bereitet. Wohl aber ist die arbeit für den lehrer meist recht anstrengend. Eine erleichterung wird eintreten, wenn im *deutschen unterricht* von der vorschule an auf eine *gute, allgemeingültige aussprache* energisch hingearbeitet wird. Den weg, der zum ziele führt, zeigt Vietor in seiner schrift *Aussprache des schriftdeutschen*. Dies würden besonders die lehrer der neueren fremdsprachen in gegenden mit sehr dialektischer färbung der aussprache als eine wohlthat empfinden. Die erfolge würden dann derart sein, dass die universitätsprofessoren auf diesem gebiete leichtere arbeit mit den studirenden der neueren sprachen hätten. Professor Förster sagt *N. Spr.* II. bd. 3. heft 1894, die *phonetische schulung* habe mit dem *deutschen* zu beginnen, und zwar solange die volksschullehrer nicht richtig vorgebildet seien, wenigstens in den ersten klassen der höheren schulen. Die universitätsprofessoren sollten tadellos sprechende kandidaten schicken, es müssten ihnen aber dann in erster linie tadellos sprechende schüler zugeschickt werden. In dieser hinsicht hätten sie aber bis jetzt noch keine guten erfahrungen gemacht. An einem punkte müsse doch einmal eingesetzt werden, und so sei gleich im ersten deutschen unterrichte der unterschied zwischen dem normallaut und dem laute der mundart zu machen u. s. w. Auch Vietor und Münch verlangen diese phonetische schulung. Der weg führt ohne zweifel am sichersten zum ziele. Mit der *lautlichen schulung* steht nun die *lautschrift* im engsten zusammenhang. Die lehrpläne verwerfen aber die lautschrift, es sollen auch keine theoretischen

regeln über lautbildung und aussprache gegeben werden. Damit soll nun doch wohl nur so viel gesagt sein, dass keine langen wissenschaftlichen erörterungen über die laute und ihre aussprache angestellt werden, die den schülern womöglich unverständlich sind. Wenn ein schüler aber einen laut, der in der deutschen sprache nicht vorkommt, richtig aussprechen soll, so wird ihm doch in kurzen, verständlichen worten gesagt werden müssen, wie er es anzufangen hat, um den laut richtig hervorzubringen. Englisches *th* und *r* z. b. wird er gar nicht richtig zu sprechen imstande sein, wenn man ihm nicht die nötigen winke gibt. Alles kann er unmöglich vom munde des lehrers absehen. Zur erreichung und befestigung einer richtigen aussprache dient nun nach Walter, Quiehl, Klinghardt u. a. *lautliche schulung* mit hilfe der *lautschrift*. Die erfahrungen, die damit gemacht worden sind, sprechen m. e. für verwendung derselben. Mangold behauptet allerdings, dass die erfahrung nicht dafür spreche und sie deshalb zu verwerfen sei. Ich habe versuche damit gemacht, sobald sich mir gelegenheit bot, den anfangsunterricht in den neueren sprachen nach der neuen methode zu geben. Wenn ich nun dabei auch nicht soweit gegangen bin wie manche vertreter dieser richtung und auch keine so langjährige erfahrung habe, so kann ich doch das eine sagen, dass die einwendungen, die gegen die lautschrift erhoben werden, ziemlich hinfällig sind. Es wird behauptet, man mache bei verwendung der lautschrift einen umweg und verliere kostbare zeit, ausserdem sei damit eine belastung des gedächtnisses des schülers verbunden. Ein umweg ist jedoch *nicht* damit verbunden: es wird dadurch gerade der holperige weg, der früher zur erlangung einer einigermassen genügenden aussprache eingeschlagen wurde, ausserordentlich geebnet; man kommt daher auch in *kürzerer* zeit zum ziele. Ferner ist dadurch auch keine mehrbelastung des gedächtnisses bedingt, wenn man sich möglichst *einfacher* lautzeichen wie Vietor, Quiehl, Kühn bedient, und wenn das elementarbuch, nach dem unterrichtet wird, in anderer hinsicht geringere anforderungen an das gedächtnis stellt, wie es z. b. mit dem von Strien der fall ist. Dort ist der pädagogische grundsatz „vom leichteren zum schwereren" in ganz ausgezeichneter weise durchgeführt: es werden nämlich in den ersten lektionen, die sich übrigens durch grosse kürze auszeichnen, fast nur vokabeln verwendet, die infolge ihres häufigen vorkommens im deutschen dem schüler schon bekannt sind, und auch der inhalt bietet nicht die geringsten schwierigkeiten. Zum anfangsunterricht eignen sich recht gut auch *leichte, kurze gedichte*. Manche fachgenossen halten es für sehr vorteilhaft, wenn solche gedichte *gesungen* werden können. Ich habe in dieser hinsicht noch keine erfahrungen gesammelt, kann daher nicht sagen, ob es sich empfiehlt. Die ansichten sind auch hierin wohl noch geteilt. Strien hätte in seinem elementarbuche gleich zu anfang einige kurze gedichte anführen sollen, nicht erst lektion 25. Die gedichte bleiben bei der genauen durchnahme leichter im gedächtnis haften, ausserdem wird der schüler schneller mit dem satzakzent vertraut. Wenn

lautschrift verwendet wird, so ist es wünschenswert, dass sie die schüler gedruckt vor sich haben; nicht aber unmittelbar neben dem text mit der gewöhnlichen orthographie, sondern getrennt davon, vielleicht wie bei Fick in seinen ***Materialien zum anfangsunterricht im englischen*** auf der ersten seite desselben blattes. Ob es notwendig ist, sich längere zeit ausschliesslich mit lautschrift zu beschäftigen, wage ich nicht zu sagen. Im unterricht mit quartanern halte ich es nicht für nötig. Sobald meine schüler ein stück korrekt lesen können, schreite ich zur üblichen orthographie und gehe alsbald zu neuem stoff über. Allmählich muss man, um zeit zu sparen, von der lautschrift für ganze stücke und sätze absehen und sich auf die einzelnen worte beschränken, die bei der durchnahme dem schüler hinsichtlich der aussprache einige schwierigkeiten machen. Sollte die lautschrift einmal aussicht haben eingeführt zu werden, dann würde man sich natürlich über die ***art*** der lautzeichen und die ***methode*** zu einigen haben. Wenn sie jedoch nicht allgemein eingeführt wird, dann dürfte es sich empfehlen, ein ähnliches verfahren wie Kühn in seiner kleinen grammatik und Strien in seinem elementarbuch, wo aber die lautzeichen fehlen, einzuschlagen und die wörter, welche dieselben laute aufweisen, ***hinter*** oder ***unter*** dem entsprechenden laut- und schriftzeichen zusammenzustellen. Ich habe die vokabeln immer in ein besonderes heft eintragen lassen, und zwar bin ich so verfahren, dass ich auf die erste linie einer seite das lautzeichen, zu anfang der folgenden zeilen die entsprechenden schriftzeichen und dahinter die vorkommenden wörter schreiben und sie dann einzeln und im chore aussprechen liess. Die gruppirung wird so für den schüler recht übersichtlich. Ich habe dieses verfahren im ***englischen anfangsunterricht*** sehr zweckmässig gefunden. Wenn der schüler die wörter gruppenweise vor sich hat, lernt er die regeln über die aussprache und diese selbst 'pielend. Das einfachere und kürzere verfahren ist aber das mittels lautschrift. Es braucht hier das einzelne wort nicht so oft geschrieben und 'esprochen zu werden. Bei verwendung der lautschrift braucht man ***cousine einmal*** mit lautzeichen zu schreiben: ***kuzin***; bei dem andern verfahren üsste man es mindestens viermal thun, und zwar unter ***k, u, z, i***. Allerdings ätte der schüler da immer nur das schriftbild ***cousine*** vor augen. Es nd ferner bedenken laut geworden, dass die schüler die schriftzeichen in ren schriftlichen arbeiten mit den lautzeichen verwechseln könnten. iese gefahr ist infolge der mannigfachen mündlichen und schriftlichen ungen so gut wie ausgeschlossen. Ich lasse aber vorsichtshalber, chdem ein stück nach jeder richtung hin gründlich durchgenommen t und die vokabeln alle bekannt sind, das eine oder andere wort, eistens von schwächern schülern, zum schluss nochmals buchstabiren ler an die tafel anschreiben. Dieses verfahren nimmt übrigens nur geringe it in anspruch, bewährt sich aber sehr gut.

Es bleibt nun zum schluss dieser erörterungen noch einiges über ***hrbücher*** und über ***lektüre*** zu sagen. Müller stellt an ein lehrbuch, das

am gymnasium verwendung finden soll, besondere anforderungen. Er bezeichnet es zwar als einen fortschritt, dass bücher für gymnasien und realgymnasien geschrieben sind, und führt s. 26 teil I seiner broschüre einige recht brauchbare an. Zu diesen kann man Strien hinzufügen, dessen bücher, soweit ich sie genauer kenne, den von Müller s. 12 des II. teiles gestellten anforderungen m. e. vollständig genügen: es sind dies das elementarbuch und lehrbuch I. teil. Strien hat ausserdem eine grammatik erscheinen lassen, die von der kritik recht günstig aufgenommen worden ist. Ich kann jedoch nicht sagen, ob darin die von Müller gestellten bedingungen alle genau erfüllt sind. Von der *etymologie* hinter den französischen wörtern der vokabularien hat Strien abgesehen. Müller stellt bekanntlich die forderung, dass derartige angaben in den vokabularien und registern gemacht werden. Diese zuthaten dürften für die mittleren und unteren klassen überflüssig sein. Kühn meint, man solle nur das heranziehen, was sich von selbst biete. Bei der geringen stundenzahl kann auch nicht mehr gethan werden. Thatsächlich ist das, was sich *von selbst* bietet, schon in den unteren und mittleren klassen recht viel. Die schüler lassen es sich übrigens sehr angelegen sein, im französischen unterricht ihre lateinichen kenntnisse anzubringen. Was sie aber noch im gedächtnis haben, braucht nicht gedruckt angeführt zu werden. Unbekanntes heranzuziehen, würde vom übel sein und das gedächtnis der schüler unnützerweise belasten. Dagegen halte ich es für zweckmässig, wenn in den vokabularien die *aussprachebezeichnung* beigefügt ist, wie z. b. in Kühns lesebuch, unterstufe. Jedoch sollte dies in der weise geschehen, dass nach dem französischen worte die deutsche bedeutung und nach dieser erst die bezeichnung der aussprache kommt. Der schüler kann sich so immer über die aussprache gewissheit verschaffen, er wird aber in folge der räumlichen trennung die bezeichnung der aussprache weniger oft ansehen und nicht so leicht gefahr laufen, laut- und schriftzeichen zu verwechseln. In einem lehrbuche für gymnasien sollen ferner die regeln über die *ableitung* der französischen wörter gegeben werden. Gegen diese forderung lässt sich nichts einwenden, nur ist zu beachten, dass hierbei des guten nicht zu viel gethan wird. Die regeln müssen kurz sein; dem schüler soll damit nur ein anhalt geboten werden. Ob in den oberen klassen hinsichtlich der *etymologie* mehr gethan werden kann, ist sehr fraglich. M. e. wird man aber auch hier nur an das zunächstliegende denken können. Eher dürfte es sich empfehlen, auf *synonymik*, *wortfamilien*, *idiomatische wendungen* mehr gewicht zu legen. Derartige angaben sind in den *spezialwörterbüchern* gewöhnlich recht spärlich oder gar nicht gemacht. Diese wörterbücher, die in folge ihrer mängel mit gutem grunde verworfen werden, könnten, wenn sie anders angelegt würden, ganz nützlich werden. Zunächst hätten die wörter, die man bei den schülern der oberen klassen voraussetzen muss, wegzubleiben: dagegen wären die seltener vorkommenden, die der schüler nicht wissen kann, mehr zu berücksichtigen. Obgleich ich kein besonderer freund der spezialwörterbücher bin, so möchte ich sie doch,

wenn sie gut sind, fürs gymnasium nicht ganz verwerfen und besonders für die lektüre *schwieriger* schriftsteller zulassen, die eine grössere zahl neuer, dem schüler unbekannter wörter und idiomatischer wendungen bringen. Die schüler werden ohne zweifel immer wieder zu spezialwörterbüchern greifen, auch wenn sie von der schule aus veranlasst werden, sich ein gutes lexikon zuzulegen. Den meisten gymnasiasten fehlt ein solches wohl in der regel. Gewöhnlich besitzen sie ein kleines taschenwörterbuch von zweifelhaftem wert, das sie bei der ersten gelegenheit natürlich ebenfalls im stich lässt. Hinsichtlich der selteneren wörter und idiomatischen wendungen entsprechen die *anmerkungen* zu den Velhagenschen ausgaben, z. b. zu Daudet und Coppée, vielfach schon den zu stellenden anforderungen. Wenn sie noch etwas erweitert würden, so dass sie den bedürfnissen in bezug auf *synonymik, etymologie* etc. gerecht würden, dann könnten sie diese *wörterbücher* ganz ersetzen. Wenn die mühe, die auf die letzteren verwendet wird, jenen zu gute kommt und die arbeit mit der nötigen umsicht verrichtet wird, dann werden sie mit grossem nutzen gebraucht werden können.

Was die *lektüre* anlangt, so soll sie geeignet sein, die schüler mit den *französischen verhältnissen*, mit *sprache* und *litteratur*, mit dem *staats-* und *volksleben* genauer bekannt zu machen. Es gibt bereits eine ganze anzahl von lesebüchern, die sich zu diesem zwecke recht gut eignen. Zu denen, welche bei Müller angeführt sind, kann man noch Löwe, Strien, Kühn hinzufügen. Eins der besten dürfte Kühns lesebuch für die mittleren klassen sein. Auf einige vorhandene mängel ist in mehreren kritiken hingewiesen worden, so auch auf das fehlen einer karte von Frankreich. Ich habe diesen mangel ebenfalls wiederholt empfunden. Da den schülern keine atlanten zur verfügung stehen mit so ausführlichen karten, wie man sie bei benutzung von Kühns lesebuch braucht, so ist es sehr wünschenswert, dass diesem übelstande abgeholfen wird. Am zweckmässigsten dürfte es sein, zwei karten beizufügen, eine mit der alten, die andere mit der neuen einteilung, wie man sie in Wolters *Frankreich* vorfindet. Wenn das buch den schüler bis zum abgang von der schule begleiten soll, so dürfte es sich weiter empfehlen, die *zahl der gedichte* mancher autoren noch *um einige* zu *vermehren*. Auf dem gymnasium wird man sich natürlich auch in dieser hinsicht sehr zu beschränken haben. *Fünf* bis *sechs* der *bedeutendsten dichter* muss der schüler aber mindestens *aus ihren werken* kennen lernen. Wenn dies auch mit Béranger der fall sein soll, so wird es notwendig sein, noch einige lieder anzuführen, die die erinnerung an Napoleon I. lebendig zu erhalten bestimmt sind, dann solche, welche die freuden und leiden des irdischen daseins zum gegenstand haben. Dann muss auch Coppée viel reichhaltiger vertreten sein. Andere bedeutende dichter müssen natürlich auch mit in den bereich der besprechungen gezogen werden. Ob das in einem besonderen *litterarischen kursus* in der weise, wie Mangold angibt, geschieht, oder ob das wissenswerte den schülern bei durchnahme des hauptdichters einer schule gelegentlich mitgeteilt wird, ist schliesslich gleich-

aber wenig lust hatte, hinter seinen büchern zu sitzen, wie viele andere knaben seines alters, und auch sonst vielen anlass zu tadel gab, verfiel der marschall auf den gedanken, ihn auf die nämliche weise zu strafen, wie man sonst unartige knaben bestraft. Er suchte unter den kindern der hofbediensteten in Versailles den abgefeimtesten schlingel heraus, den er finden konnte. Hatte nun der prinz einen fehler begangen, dann liess der gouverneur den Mathurin -- das war der name des betr. knaben — ergreifen, und befahl, dass man ihn in gegenwart des dauphin züchtigte. Dann sagte er zu letzterem: „Sire (?!), sie sehen, wohin ihre fehler führen. Ich hoffe, dass ew. maj. nicht mehr in diesen fehler verfallen, wenn sie nicht noch einmal diesem schauspiel beiwohnen wollen“. Aber Mathurin dachte auch seinerseits über die sache nach. Er war grösser und stärker als der prinz. „Wohlan“, sagte er zu sich selbst, „wenn der prinz sich nicht bessert, soll es ihm gehen, wie mir.“ Jedesmal nun, wenn er gepeitscht worden war, ergriff er den prinzen unter vier augen und prügelte ihn gehörig durch.

„Eines tages liess der regent (?) dem marschall sagen, er wolle heute einer unterrichtsstunde des dauphin anwohnen. Sofort liess Villeroy dem Mathurin 20 rutenstreiche aufmessen, um den dauphin in die rechte stimmung zu versetzen. Als dieser dann während der stunde einen fehler gegen die lateinische grammatik machte, rief der gouverneur: „Man wird den Mathurin wieder strafen müssen.“ Jetzt brach der dauphin in thränen aus: „Nein, nein, ich habe genug! Er hat mir heute morgen zu wehe gethan.“

„Dieser Villeroy war es auch, der seinem jugendlichen zögling von einem balkon der tuilerien herab die ungeheure volksmenge zeigte, welche die höfe und die strassen um den königspalast herum füllte, und ihm sagte: „Sire (?), das alles gehört Ihnen.“ Als er das geistreiche besserungsmittel gefunden hatte, von dem wir oben gesprochen haben, konnte er nicht umhin, allen höflingen, die er in das schloss eintreten sah, von den wunderbaren resultaten zu erzählen, die sein erziehungssystem erreicht hatte. Zwar war das prügeln in jener zeit sehr im schwange, so dass der gedanke ihm leicht hatte kommen können, dasselbe mittel auch gegen den prinzen anzuwenden. Aber er hatte es nicht gewagt, sich dem gedanken hinzugeben. Mochte er sich auch sagen, dass dieses kind kaum den händen der [illegible]me entschlüpft, dass diese majestät erst 6 jahre alt sei, der marschall [illegible]te zu grosse ehrfurcht, als dass er einen träger derselben in person [illegible] züchtigen können.“

[illegible]reiburg i. B. J. SARRAZIN.

[illegible]SPRACHLICHES AUS EINEM VOLKSSCHULLEHRERVEREIN.

[illegible]sprachliche vereinigungen in lehrerkreisen noch eine ziemlich [illegible]scheinung bilden, sei es gestattet, aus dem 2. jahresberichte [illegible]sprachlichen abteilung des lübecker lehrervereins einiges mitzu[illegible] [illegible]abteilung zählt augenblicklich 16 mitglieder: 11 englische und

9 französische leseabende wurden abgehalten. Mit verteilten rollen wurden gelesen: *I. Im englischen*: Sheridan, *The Rivals* (die letzten 2 aufzüge), Poole, *Patrician and Parvenu*, und Shakespeare, *King Lear* (die ersten 3 aufzüge). *II. Im französischen:* Scribe, *Le verre d'eau* (die letzten 3 aufzüge), und Pailleron, *Le monde où l'on s'ennuie*. Den zweiten teil der leseabende füllten sprechübungen aus; dabei wurde ein vorher unbekanntes sprachstück vorgelesen, abgefragt und von einem andern wiederholt. An französischen vorträgen zählt der bericht auf: Eine besprechung von Wyzéva: *Chez les Allemands*, durch K. Schering, und einen bericht über einen in Genf und Paris zugebrachten winterurlaub von W. Behrens. Die *Neueren Sprachen*, das *Neuphilologische Zentralblatt* und *Le maître français — The English Teacher* wurden in umlauf gesetzt. Ausser diesen zeitschriften wurde Muret, *Englisch-deutsches Wörterbuch*, soweit erschienen, angeschafft. — Der vorstand für das neue abteilungsjahr besteht aus: E. Meyer, obmann der englischen gruppe, K. Schering, obmann der französischen gruppe, und W. Behrens, untere Hüxstrasse 109 I, leiter der ganzen abteilung.

Lübeck. W. BEHRENS.

EIN URTEIL ÜBER BIERBAUMS LEHRBÜCHER.

Wie andere hülfsmittel der „neuen methode" haben auch Bierbaums lehrbücher manchen offenen und versteckten angriff erfahren. Ein angriff der letzteren art hat zu dem nachstehenden briefe anlass gegeben. Da der brief mit dem namen eines wohlbekannten schulmannes unterzeichnet ist, so tragen wir kein bedenken, ihn dem wunsche des empfängers entsprechend — freilich etwas spät — hier abzudrucken. *D. red.*

„La Châtelaine bei Genf, 23. V. 95.

Lieber und geehrter herr BIERBAUM!

Ich schrieb Ihnen dieser tage eine postkarte, worin es hiess: „Man hat Sie so viel angegriffen, dass Sie vergriffen sind". Damit leitete ich die bitte ein, mir einige exemplare des vergriffenen zweiten teiles des englischen lehrbuches, womöglich antiquarisch, zu verschaffen, da die neue auflage erst in einigen wochen erscheinen kann. Die angelegenheit ist nun durch die verlagshandlung erledigt, die noch einige bände aufgetrieben hat. — Nun meldet mir Ihr lieber brief von Zürich aus einen neuen angriff, aber leider einen solchen, gegen den Sie sich nur mit mühe wehren können, da sich der gegner versteckt und aus feigem hinterhalt auf Sie seine giftigen pfeile sendet. Ihm gilt folgende standrede: „Kommen Sie doch heraus aus dem gebüsche der verleumdung, Sie tapferer schütze, und kämpfen Sie mit offenem gesicht und offener brust, wie es einem manne geziemt, der sich wenigstens selbst achtet. Oder, wenn Sie den sinn des bildes nicht fassen, treten Sie heraus aus dem dunkel des anonymats, sagen Sie, wer Sie sind, und setzen Sie die gründe aus einander, welche Sie veranlassen, die Bier-

baumschen lehrbücher zu verunglimpfen. Beantworten Sie folgende fragen: Entspricht nicht der lehrgang mit seinen tausendfältigen, den unterricht belebenden übungen allen anforderungen der neuesten methodik, deren grundsätze von der ungeheuren majorität der lehrer der neueren sprachen gepriesen und befolgt werden? Vermitteln Bierbaums bücher nicht ebenso gut wie die grammatiken alten stils (*wir* sagen: noch besser und sicherer) die vielgerühmte formale bildung, aber in frischer, fröhlicher weise, während sie zugleich — was die bücher der modernen scholastiker nicht leisten — den religiösen und moralischen sinn der jugend anregen, ihr herz und ihr gemüt beleben, sie aus der grauen theorie ins frisch pulsirende leben führen, ihnen in gedicht und gesang gestatten, dem drange des jugendlichen herzens zu genügen, in wohlthuender abwechslung bald die heiterkeit, bald die rührung darin walten zu lassen? Haben Sie nicht gemerkt, dass Sie es bei Bierbaum mit einem manne zu thun haben, der nicht, wie leider so mancher lehrer, den unterricht mechanisch handhabt, sondern mit einem begeisterten erzieher, der die jugend als einen der schönsten teile der schöpfung gottes betrachtet, den er heilig hält, ein erzieher, der die jugend aus aufmerksamer, hingebender beobachtung kennt, der sie im innersten herzen liebt, der mit ihr lebt, mit ihr weint und mit ihr lacht?

Und wenn wir nun von der nützlichkeit des unterrichts reden: Schöpft die jugend aus Bierbaums büchern nicht eine fülle praktischer kenntnisse zur verwendung im täglichen leben und zuletzt eine bekanntschaft mit französischem und englischem lande, wesen und geiste, wie sie die lernenden befähigt, die beiden grossen kulturvölker zu verstehen, mit ihnen in wirklichkeit oder im geiste zu verkehren, in ihren geistigen schöpfungen nahrung zu finden für den eigenen geist?

Was haben Sie, ehrlicher gegner, auszusetzen am lehrgang im allgemeinen, an den übungen, an der grammatik, an den *leçons* in stil und inhalt, an den gedichten u. s. w.? — Rücken Sie doch heraus mit Ihren kritiken, damit wir darauf antworten können.

„Vor dem 2ten teile des französischen lehrgangs hat man geradezu gewarnt“, schreibt man Ihnen. — Warum? Weil da die kinder angeleitet werden zu würdiger verwendung des sonntags, zur liebe für ihre angehörigen, ihre mitmenschen, ihre lehrer, zur erfrischenden benutzung der ferien, zur pflege kindlicher freundschaft, zur bewunderung der schöpfung gottes, zur schonung der tiere u. s. w. u. s. w.! — Schade, dass der wohlmeinende warner gestern nicht hier gewesen ist: er hätte einer stunde beiwohnen können, in der ich mit der jugend die 15me *leçon* durchnahm. Vor uns hing das Hölzelsche frühlingsbild — denn ich verbinde Ihren lehrgang, der sich besonders gut dazu eignet, nicht bloss mit der wirklichen anschauung, sondern auch mit der anschauung im bilde — wo unter andern die lieben vögel abgebildet sind, welchen Ihr 31. kapitel *Les hirondelles* gewidmet ist. Ein abschnitt desselben war schon in der vorausgehenden stunde besprochen worden; das wurde wiederholt; dann wurde das übrige analytisch-induktiv durchgenommen, grammatisch, sprachlich und sachlich

behandelt, zuletzt auch nach der gemütlichen und moralischen seite besprochen, die ja in dem reizenden stück in rührender weise hervortritt. Alles lebte und webte, alles regte die flügel des geistes und des gemütes; jeder knabe hätte gern auf alle fragen geantwortet; der eifer, die lust waren so gross, dass ich oft alle zusammen antworten liess, und das entzücken erreichte den gipfelpunkt, als ich das lied anstimmte: *La petite hirondelle* von Eugène Rambert, dessen anmutige, herzansprechende verse mit feinem takt nach dem prosakapitel eingefügt sind. Die melodie dazu stammt von dem genfer gesanglehrer Meylan her und passt wunderbar zu den worten. Als die weise verklungen war, hätte die jugend gerne beifall geklatscht, wenn ich sie hätte gewähren lassen. — (Vielleicht handelte ich dabei noch nach alten scholastischen, schulfuchserischen vorurteilen). — Aber der überraschendste erfolg sollte sich später zeigen. — Sie wissen, wie grausam die englischen knaben oft sind, und wie sich berechtigt glauben, alles was da kreucht und fleucht, zu fangen, als spielzeug zu benützen oder gar zu töten. Nun, *mirabile dictu*, die lektion hatte einen meiner englischen zöglinge so ergriffen, dass er mir freiwillig seine im geheimen angelegte sammlung von vogelköpfen und flügeln brachte, nebst einer mordwaffe, deren er sich bedient hatte: einem kautschuk-katapult, indem er sein bedauern ausdrückte über die unsinnige zerstörung, die er in seiner unwissenheit geübt, und von selbst versprach, dass er sein unrecht gutmachen wolle, indem er andere, besonders seine landsleute, über die nützlichkeit der vögel belehre und von ihrer verfolgung abhalte. — Ist das nicht köstlich!.... Schicken Sie mir doch den biedermann, der vor Ihrem zweiten teil des französischen lehrbuches warnt, damit ich ihm von dem jungen engländer erzählen lasse, welche verderbliche wirkung das inkriminirte buch auf seine moralität geübt hat. — *Quelle leçon!!*

Von herzen

Ihr

THUDICHUM."

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

)IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ɜAND III. NOVEMBER 1895. HEFT 7.

DIE BINDUNG IM FRANZÖSISCHEN UNTERRICHT.

A. ALLGEMEINES.

1. Bindung heisst das *zusammenschleifen des endlautes* einer be — er sei konsonant oder vokal — *mit folgendem vokal,* ch innerhalb eines wortes, z. b.
her͜ein (= *he-rein*), süddeutsch auch *er͜innern, gegen͜über, mein͜eid* (dagegen ohne bindung: *mein eid*), *be͜amte, da͜ oben*; *là͜Haut,*[1] *agré͜able, gé͜ométrie, j'ai obé͜i, tra͜Hi, europé͜en, ré͜el, cré͜er, na͜ïf* u. dergl.

2. Die *bindung* findet *innerhalb* einer dem sinne nach eng sammengehörigen wortgruppe, eines *sprechtaktes* oder *satzktes* (s. u. 5), regelmässig statt, d. h. der ganze satztakt wird ets wie *ein* wort, *„ohne absetzen“* der stimme (also ohne „knackeräusch“), zusammengesprochen („gebunden“), z. b.
on vous͜Hait wie *on vouait* (= *õvuè*), *il nous͜Hait* = *il nouait, tu͜Hais* (*tu͜es*) = *tuais.*

3. Dabei werden *endkonsonanten*, die *sonst stumm* sind, ɔr vokal (ausnahmen s. anm.) oder vor stummem *h* meist ausgesprochen (*„besondere konsonanten-bindung“*), und zwar — wie ch die ursprünglich schon auslautenden konsonanten — *als laut* der *folgenden* silbe, z. b.
il͜est͜unE͜Heure (= *i-lè-tü.-nœ:r*),[2] *notrE͜ami* (= *nö-trämi*), *cinq͜Heures* (*sæ̃-kœ:r* = *sain cœur*); bindung mit den vor-

[1] Die *stehenden* buchstaben der *wörter in gewöhnlicher rechtschreibung* d *stumm.*

[2] *ü.* halblang, *œ:* lang.

schlagslauten („rutschlauten") i, ü, u: *les‿yeux* (*z*‿ s. u. 6 — vgl. *les cieux*), *les‿huîtres*, *les‿oies* (vgl. *les soies*).

ANMERKUNG. *Keine* besondere kons.-b. *vor vokal* findet statt (s. aber 5, anm. 3) vor *uhlan* = *'hulan*, *ouate* (*ouater* u. dergl.), *oui* (meist auch vor *ouï-dire*), *onze*, *onzième*, *yucca* (*ü* oder *u*), *yatagan*, *yacht* (= *iak*), *yole* (*ó*):

les | *uhlans*, *pas* | *ouaté*, *mais* | *oui* (*des* | *ouï-dire*), *les* | *onze*, *un* | *onzième*, *les* | *yuccas*, *des* | *yatagans*, *les* | *yachts*, etc.

4. Am ende jedes satztaktes kann mit der stimme abgesetzt, d. h. eine kleine pause gemacht werden. Wird jedoch unrichtigerweise *innerhalb* eines sprechtaktes abgesetzt, so darf nach einer wenn auch noch so kleinen unterbrechung *keinesfalls* der vorhergehende endkonsonant noch *„nachträglich" herübergezogen* werden. Ebenso unterbleibt die bindung, wenn irgendwo absichtlich innegehalten wird, um das folgende wort besonders hervorzuheben.

5. Die *„besondere konsonanten-bindung"* findet am häufigsten in folgenden SATZTAKTEN statt (beispiele dazu s. u. 8)[1]:

I. a. Zwischen verhältniswort (s. II a) + artikel + vornstehendem beiwort (eigenschaftswort), bezw. fürwort oder zahlwort, + hauptwort;

b. *)[2] zwischen hauptwort + nachgestellter beifügung (z. b. beiwort), sowie *stets* in *zusammengesetzten* wörtern (ausdrücken);

---

[1] Die satztakt-beispiele sind am schluss des allgemeinen teils (unter 8) zusammengestellt, einesteils der übersichtlichkeit wegen, andernteils damit dieselben eventuell in der schule leichter als zusammenhängende leseübung benützt werden können (nachdem der schüler auch anm. 3 und A 6 u. 7 kennen gelernt hat).

[2] Das sternchen bezeichnet die fälle, wo die besondere konsonantenbindung, auch in gebildeter unterhaltung, in der (vertrauten) *umgangssprache* (zu der jedoch unter umständen auch das vorlesen von „nicht feierlicher" schriftsprache zu rechnen ist) meist unterbleiben kann. Je vertraulicher und ungezwungener die sprache ist, desto weniger (stumme) endkonsonanten werden gebunden (s. auch 5, anm. 2). Dagegen werden die zulässigen bindungen derselben in „gewählter" oder feierlicher sprache (in „gehobener" rede), wie in öffentlicher rede und in der deklamation, überhaupt im „vortrag", mehr oder weniger streng beobachtet. [Ähnlich verhält es sich mit der aussprache des tonlosen *e*.]

c. *) vielfach zwischen eng zusammengehörigen, durch *ou*, *et* (dessen *t nie gebunden* wird — s. u. B 9) oder *à* (*au*), *en* verbundenen wörtern (vgl. IX).

II. a. Zwischen *bindewort* *) [bindewort *quand* stets gebd.] oder (s. I a) *verhältniswort* (ausser *vers*, *envers*, *à travers*, *'hors* und *selon* — s. u. B 5) oder *dont* + folgendem wort des satztaktes;

b. zwischen persönlichen fürwörtern + zugehörigem zeitwort (oder hilfszeitwort) und umgekehrt;

c. *) zwischen hilfszeitwort [*es, est, sont* auch in der umgangssprache fast immer gebd.] + zeitwort bezw. folgendem wort des satztaktes;

III. (meist als bestandteil von satztakt II, IV oder V b auftretend) zwischen *umstandswort* + zugehörigem zeitwort, eigenschaftswort oder umstandswort, bezw. *) folgendem zugehörigen wort;

IV. *) zwischen kopula (verknüpfungs-zeitwort) + folgendem (bezw. zugehörigem) wort der aussage;

V. *) zwischen aussagen + ihren beifügungen:

a. zwischen zeitwort (oder eigenschaftswort) + objekt (und umgekehrt — vgl. II b);

b. zwischen aussage + umstandsbestimmung (und umgekehrt — vgl. III).

Anmerkung 1. Zwischen andern dem sinn nach mehr oder weniger zusammengehörigen wörtern, wie:

(VI) zwischen umstandsbestimmung (bezw. *umstandswort*) an der spitze des satzes + subjekt,

(VII) zwischen *hauptworts-subjekt* (bezw. subjekt, das kein persönliches fürwort ist — s. II b) + zeitwort und umgekehrt [*eigennamen-subjekt* fast *nie* gebd., s. B 5, 2d.],

(VIII) zwischen objekt + umstandsbestimmung und umgekehrt,

(IX) zwischen mehreren satzgliedern derselben art unter sich (mit *et, ou* s. I c), und

(X) in sonstigen fällen (s. auch anm. 4)

werden die stummen endkons. in der umgspr. meist nicht gebd., wohl aber in gehobener rede.

Anmerkung 2. Aber auch in gehobener rede unterbleibt manchmal die besondere kons.-b., um eine zweideutigkeit (z. b. *l'époux* | *et le fils*, nicht *épouse*) oder einen *missklang*, eine unschöne häufung von (namentlich *gleichklingenden*) konsonanten zu vermeiden (vgl. B 5 b, c), wie überhaupt

vielfach der wohlklang und das persönliche feingefühl des sprechenden für die bindung entscheidend sind; z. b.

un‿attentat | *affreux* (I b), *tôt* | *ou tard* (s. B 9), *les‿uns* | *aux‿autres, demandez* | *aux‿anciens‿esclaves,* etc. (s. auch B 9, 1); doch auch: *les larmes*‿*aux‿yeux, mais*‿*ils‿osent, il était*‿*attendu* (II a, c), *depuis quand(t)*‿*est‿il‿ici?* u. dergl.

Anmerkung 3. *Nie* aber *unterbleibt,* innerhalb eines satztaktes, die *bindung ursprünglich schon* lautbarer endkonsonanten bezw. *auslautender konsonanten* (s. u. 7), noch auch die bindung *von vokal zu vokal:*

quatre‿heures (kà-trœ:r), le nouvel‿an, mille‿ans, un gentil(j)‿enfant, mon vieil‿ami, avec‿eux (vgl. *ceux, queue, il n'avait qu'eux*); — *là‿haut, il‿y‿a‿eu; tu‿as‿été* (*a* gebd., s. B 5), *bon‿à manger (bõ‿à), une action(õ)‿héroïque* (s. B 2); *a-t-on(õ)‿à faire,* vgl. *à ton(n)‿affaire, va‿en Suisse,* etc. (*le‿onze, le‿oui, les‿haricots,* etc.).

Anmerkung 4. Auch ein *ganzer satz,* wenn er nicht zu lang ist, kann — namentlich bei *raschem* sprechen — zusammen als *ein* sprechtakt, als zusammenhängende lautgruppe (wie *ein* wort) ausgesprochen werden:

Il‿alla‿à‿Aix (ks); j'ai‿été‿à‿Alexandrie; elle‿y‿a‿été‿invitée‿au café (weitere satzbeispiele s. u. 8, II—X).

Die jüngeren anfänger aber werden sich am besten zunächst auf kurze sprechtakte beschränken:

Paris || *est‿une ville* || *et une forteresse. Il‿est‿inquiet* || *à cause de vous* (V b). *Rastatt* || *était*‿*autrefois* || *une forteresse. Des chemins*‿ *étroits* || *y conduisent. Ils‿arrivèrent* || *sains‿et saufs* || *à‿Ulm.*

6. Bei der bindung sonst *stummer* endkonsonanten lautet *c* stets wie *k*, *g* ebenfalls stimm*los* wie *k* und *d* wie *t*, dagegen *s* und *x*, die dann häufig (*x* immer) zwischen vokalen stehen, stimm*haft* wie *z*:

C'est donc‿elle? (vgl. *celle*), *un long‿hiver* (*k* — vgl. *givre*), *un grand‿ours* (*t*); *ces‿ans* (= *seize ans*, vgl. *seize cents* = *sè.sã.* oder *sè.zœ̆ sã.*), *divers‿élèves*; *cet‿heureux‿enfant* (*cette‿heureuse‿enfant*), *le faux‿ami.*

Anmerkung. Die übrigen stummen endkonsonanten *t z n r p f* (s. B) werden mit ihrem gewöhnlichen laut gebunden.

7. Alle schon ursprünglich *lautbaren* kons. bleiben — ausser bei *neuf* neun (s. B 4), *six, dix* (B 6) — in der bindung *unverändert* (*os, fils* mit *s* oder *z* gebd., je nachdem sie sonst mit lautbarem oder stummem *s* gesprochen werden; *plus* stets mit *z* gebd.; *joug* s. B 12):

avec‿elle (vgl. *celle*), *un vice‿affreux; un coq‿italien, un grog‿excellent, une longue‿allée, un collège‿excellent* (vgl. *collègue*);

le sud‿ouest (auch *nord‿ouest* mit *d* gebd., s. B 10), *un rude‿hiver*, *la grande‿Ourse*; *un‿os*(meist *s*)*‿enflammé* (*des‿os‿enflammés* mit *z*); *on‿ose‿enflammer*, *le fiLs* (*s*)*‿aîné*, *de plus‿en plus‿habile* (*z*). *diverses‿écolières* (*-sœz‿é-* oder *-rs‿é-*, s. 8 I a), *une fausse‿amie; du gaz‿ammoniac, seize‿élèves* (vgl. *ses‿*), *soyez‿indulgents; un lynx* (*ks*)*‿énorme, un luxe* (*ks*)*‿énorme; le club‿alpin, le verbe‿auxiliaire; sauf‿erreur, un vif‿intérêt, du bœuf‿excellent, un motif‿étrange, un relief‿admirable, une soif‿ardente, le Juif‿errant; une vive‿envie, une veuve‿âgée;* — aber: *neuf‿oies* (= *neuF voix, voies*), *six‿aunes* (= *six zones*), *dix‿ours* (vgl. *dix sources*).

8. *Satztakt-beispiele* zu 5, I bis X:

I. a. *sans‿un‿autrE‿Homme* (*s* wie *z* gebd., s. o. 6; bindg. von *un* s. B 2), *sans‿aucun‿ami, un‿excellent‿artiste, ces touchantes‿expressions, un gros‿arbre, les‿eaux* (= *les‿o*s; vgl. *les seaux, sceaux, sauts, sots*), *cet‿ami* (= *cette‿amie* = *sept‿amis* oder = *ce tamis*), *cet‿Habit* (= *sePt‿Habits*, vgl. *ce tapis*), *mon‿amie* (vgl. B 2, anm.), *mon‿*Hélène, *deux‿heures* (vgl. *deux sœurs*), *trois élèves* (*trois s'élèvent*), *le deux***‿AOÛT* (*sous*), *deux cents‿hommes, deux‿autres‿hommes* (*sommes*), *les‿ours* (*les sources*), *le grand‿ours* (*d* wie *t*, s. o. 6), *les granDs‿ours* (s. u. anm.), *plusieurs‿heures* (*sœurs*), *leurs‿autres‿amies, divers* (*z*)*‿élèves.*

ANMERKUNG. In der *mehrzahl* wird *nur* das *s gebunden* (wie *z*, s. o. 6), der stumme endkonsonant der einzahl aber bleibt stumm:
le peTit‿enfant, les peTiTs‿enfants; *des‿œuFs‿à la coque* (I b).

*) b. *un‿accent‿aigu, des pronoms‿indéfinis, des rubans‿étroits, il rend ses‿enfants‿heureux, des portes‿ouvertes* (erstes *t* = *d* durch stimmhafte angleichung an das folgende *z*; s. auch B 5 c), *de petits‿insectes‿ailés, des‿animaux‿énormes, les‿Alpes‿orientales;* **le mont‿Etna, son‿époux en‿herbe* (s. A 5 anm. 2; B 6); *huit‿ans‿après* (s. X). *les‿arbres‿à droite;* — stets gebd.: *quelques‿uns, quant‿à lui, tout‿à fait* (s. B 9, 3), *un pot‿à fleurs* (s. I c).

*) c. *des chosES‿utiles‿eT‿agréables, mesdames‿et messieurs, les messieuRs‿et les dames, les miens‿et les tiens, le petit‿et le grand, deux livres‿et demie* (s. auch B 5 c), *deux‿et cinq* (*k*); *trois‿ou quatre, tout‿ou rien, un pas‿ou deux* (s. B 5 c); *pas‿à*

pas, mot‿à mot, petit‿à petit, d'un bout‿à l'autre, deux‿à deux; le pot‿à la graisse, un pot‿au lait, un pont‿aux‿ânes; de temps‿en temps, de haut‿en bas, de plus‿en plus, un pas‿en‿avant.

II. a. *quand‿on* (= *can-ton*) *va; mais*‿il‿est‿ennuyeux, mais*‿enfin, mais*‿encore; avant‿une‿heure* (s. I a), *chez‿eux* (vgl. *chez ceux*), *en‿attendant, après‿avoir‿entendu, sans‿en‿obtenir* (*depuis*‿une‿heure*); *l'affaire dont‿on parle*;

b. *nous‿avons* (vgl. *nous savons*), *ils‿ont* (*ils sont*), *ils les‿aiment* (*ils les sèment*), *on‿y va; entend‿il* (*d* = *t*), *ont‿ils‿eu* (*su*), *vous‿en‿ont‿ils‿écrit? — parles‿en, vas‿y en‿acheter;* aber (vgl. II c): *vous pouvez*‿y aller, allez*‿en chercher* u. dergl.; *va* (nicht *vas*)‿*y mettre ordre, va‿en‿acheter* u. dergl.;

*) c. *tu‿es‿arrivé* (s. B 5), *bien qu'il soit‿allé, ils‿avaient‿eu, j'avais‿été, tu as‿obéi; nous‿allons‿apprendre, il se fait‿entendre, il faut‿obéir, il doit‿être vrai, il veut‿avoir* (s. V a), *il semblait‿oublier, il peut‿être, tu peux‿aller; tu peux‿y aller* (s. II b), *il‿était‿enfin | arrivé* (s. B 2, b) u. dergl.

III. *mieux‿écrire, bien‿écrit, bien‿égal, plus‿âgé, moins‿adroitement, très‿habile, assez*‿étroit; *rarement‿employé* (s. B 9, 3), **absolument‿impossible; il n'a plus‿osé, jamais‿espéré, pas‿encore, pas‿un mot, il en‿a plus‿envie que moi, jamais‿à temps, fort‿à plaindre; comment‿allez-vous? quand* (*t*)‿*arrivera-t-il?*

*) IV. *cela devient‿insupportable, cela paraît‿impossible, restez‿assis, il s'y trouvait‿heureux, il‿est‿heureux, ce serait‿assez, ils‿étaient‿encore‿ensemble; quels‿étaient ces gens? il est‿Anglais, c'est‿un Suisse, soyons‿amis, je suis‿un peu fâché, que ce soit‿en règle, tu es‿ici, il était‿en Suisse, ils sont‿avec‿eux, il est‿à l'école, c'est‿à discrétion, c'est‿à devenir fou, je suis‿à votre service; c'est‿à moi qu'il‿a‿écrit, c'était‿Émile.*

*) V a. *je suis‿un conseil, suivant‿un‿ordre, je suis‿à vous, c'est‿à elle, plût‿à Dieu, il dit‿au lion, il croit‿en Dieu, il se croit‿heureux, il a fait‿une faute, faites‿attention* (*fèdz‿* oder *fèt|*), *il confond* (*t*)‿*os* (*o.s*)‿*avec‿ose, elles s'adressent‿à eux, il se met‿à crier, ils‿aiment‿à écrire, il veut‿avoir* (s. II c), *je sais‿écrire, vous croyez‿avoir raison, il ne pense pas‿à cela* (vgl. III), *il vit‿un Suisse, il avait‿un mètre de long, nous‿*

avons‿un jardin; il‿est prêt‿à partir, faux‿en-vers‿eux (nur *r* gebd.); *tout‿appris, rien‿oublier*;

*) V b. *il vit‿en Suisse, il se met‿à table, il s'est mis‿en route, allez‿au plus vite, en‿allant‿à Paris, tu vas‿au café, il pleut‿à verse, vous parlez‿en‿artiste, ils‿en‿ont‿encore, restons‿y, venez‿ici, il‿en rit‿aussi, il parlait‿ainsi, ils vinrent‿enfin, restez‿encore, il faut‿alors, il vient‿avec‿eux, ses‿amies causant‿ entre‿elles, l'appétit vient‿en mangeant, il dit‿en sortant, il vint‿ à‿une‿heure; il‿est‿inquiet* à cause d'eux* (s. o. anm. 4), *il est temps*‿encore* (einzahl von *temps* in der umgspr. selten gebd., s. B 5), *c'est différent‿alors, c'est généreux‿à elle; viendront‿ ils‿encore* (s. X), *il‿était‿alors indisposé* (*alors* selten gebd., s. B 5, d); *il reste longtemps*‿ouvert*;

*(VI) *puis on va; plus il gagne, moins il dépense; au moins est-il permis; en même temps, Albert arriva; un jour après, il mourut*; *partout on voit* (s. B 9, 3); *pourtant on croit*;

*(VII) *ces messieurs avaient cru, les Anglais ont inventé...* (s. B 5: *Louis | est mort, Paris | est beau*, etc.), *des chemins étroits y conduisent, les miens étaient là, plusieurs ont dit, tout*‿est fini* (auch in der umgspr. meist gebd., s. B 9, 3); *comme dit un autre auteur, où est un hôtel?*

*(VIII) *mettez-vous à table, il n'a rien encore, il y en a de plus grands encore, la défense d'amener des chiens ici* (s. B 5, 1 c); *il ne se fie point à vous à cause de cela*; *il lui rend au moins un bon témoignage*;

*(IX) *il ne laisse rien à désirer, il n'a pas de temps à perdre, on accoutume les enfants à ces choses, accordé par les autorités aux écoles publiques*‿allemandes* (s. I b); *elle coule de vous à moi, il s'allonge tranquillement à l'ombre*; *puis, un soir, ils arrivèrent sains et saufs à Ulm*;

*(X) *des femmes élégantes elles-mêmes* (vgl. I b), *huit ans* après* (I b), *l'introduction des lettres grecques* à Rome; meurs, infortuné! savez-vous un exemple* (vgl. V a), *qu'aurons-nous à dîner, allez-vous à pied, viendront-ils après* (s. V b); *il tient plus* (*plüs* | oder *plüz‿*) *à sa patrie que nous à la nôtre; c'est pour nous autres un vrai bonheur; ils sont adaptés comme les races d'animaux au terrain; arrivés, ils s'y rendent* (im vortrag

zuweilen an der komma-stelle gebd.); *il agit prudemment, il est vrai; il a tort, dites-vous, et c'est vrai; il prend ses livres et il sort; il s'en occupe sérieusement et surveille tout; dans les temps antérieurs où l'on croyait ...*; *autre temps* |, *autres mœurs* (vgl. 8, V b); *des hommes auxquels on se fie*; *des gens aux paroles desquels on se fie.*

B. BESONDERE FÄLLE DER BINDUNG UND NICHT-BINDUNG SONST STUMMER ENDKONSONANTEN (anhang zu A 5).[1]

1. *l, m.*

Stummes *l* und stummes *m* (stets nach nasalvokal) *nie* gebd.: *un fusiL* | *excellent* (-i‿èks-) u. dergl.; *un pronoM* | *indéfini*, *AdaM* | *et Ève*, etc.

2. *n* (nach nasalvokal („nasale *n*-bindung").

a. Stummes *n nur* gebd. (auch in der umgangssprache):

1. in *un*, *aucun*, *mon*, *ton* dein, *son* sein — 2. gewöhnlich auch in *eigenschaftswörtern* — nur je vor zugehörigem hauptwort (bei 1 auch vor eigschw.);

3. in *en* „in" stets vor folgendem wort (s. o. II a), in *en* „davon" nur vor zugehörigem zeitwort; 4. in *on* (II b) meist nur vor zugehörigem zeitwort (nicht aber hinter demselben in der frage), in *rien* und im *umstw. bien* meist auch vor andern wörtern, sowie in einigen mit *non** „nicht" zusammengesetzten ausdrücken.

ANMERKUNG. Vielfach *verlieren* die nasalvocale, besonders *õ* und *œ̃*, bei der bindung des *n* ihren *nasenton teilweise* oder ganz:

un‿homme = *œ̃-nóm* (auch *œ̇-nóm*, seltener *u-n‿HOMME* = *ü-nóm*), *un‿ami* (vgl. *une amie*);
on‿a = *õ-nȧ* (auch *ȯ-* oder *õ* mit abgeschwächtem nasenton), *un bonhomme* (= *bȯ-nóm*, vgl. *bonheur*);
bien‿aise = *biœ̃-nè:z* (auch *biè-* wie meist in *bienheureux*, *bien‿aimé*, *le bien‿être*);
en‿effet = *ã-nèfè* (seltener *ȧ-*).

---

[1] Bei den im teil B aufgeführten einzelfällen ist gewöhnlich nur die bindung der *einzahl* der betr. wörter behandelt; die bindung der mehrzahl ist, wenn nichts besonderes angegeben wird, regelmässig. Vgl. hiezu A 6 und B 5 betreffs der bindung von *s* (u. *x*), sowie A 8, I a (mit *anmerkung*), I b, c.

(Beispiele zu a.) 1. *un‿œuf* (*neuf*), *vingt‿et‿un‿ans*, *un‿*
s, *un‿assez***‿habile‿homme*; *aucun‿autre*, **aucun‿encore*; *mon‿*
icle, *son‿amie*, *ton‿aimable‿amie*; 2. *mon bon‿ami* (auch *bò-*
imi = *bonne amie*), *son‿ancien‿élève* (vgl. *son‿ancienne‿élève*),
u moyen‿âge, *en plein‿air*, *un certain‿homme*, *ce commun‿*
ıtérêt; 3. *en‿un‿instant*, *en‿avril*, *en‿ordre*, *en‿allemand*, *en‿*
vant, *en‿entrant** *en Italie*, *en‿ami* (vgl. *en-ivrer*); *j'en‿ai*,
ı‿en‿achetant d'autres; 4. *on‿entre*, *on‿y va*, *on‿en‿a* (*a-t-on* |
é s. u. b); *rien‿oublié* (V a), **rien‿à désirer* (s. IX), **rien‿en-*
›re (VIII); *bien‿élevé* (III), *bien‿aimable*, *bien‿autrement*, *bien‿*
plaindre, *être bien***‿avec‿eux*; *il faut bien***‿y penser*, *c'est*
*en***‿elle*; **non‿encore*, **non‿interrompu*, **le non-usage* (vgl.
nonobstant).

b) Stummes *n* sonst *nicht* gebd., z. b. in hauptwörtern und
ıuptwörtlich gebrauchten wörtern, in *selon* (s. A 5, II a) u. s. w.:
un bien | *inestimable*, *d'un ton* | *aimable* (vgl. *ton‿aimable‿*
amie); *l'un* | *et l'autre*, *un* | *ou deux*, *un* | *à un*, *le vingt‿et‿*
un | *avril*, *il n'y‿en‿a‿aucun* | *en Suisse*, *chacun* | *à part*,
quelqu'un | *a dit* (VII); *le mien* | *et le tien*; *bon* | *à manger*,
sain | *et sauf*; *bien* | *ou mal*; *va-t'en* | *acheter du pain*, *en-*
voies-en | *une*; *a-t-on* | *eu*, *peut-on* | *avoir*, *que dit-on* | *à cela*;
non | *en tout*, *non* | *et oui*; *selon* | *eux*, *enfin* | *arrivé*, *demain* |
au soir, *combien* | *y‿a-t-il*, etc.

3. *r*.

a) Stummes *r* wird gebd. (weniger scharf rollend als sonst)
ıeist nur in gehobener sprache:

1. in den *beiwörtern* auf *-er** *nur* vor ihrem hauptwort
er‿ wie *é.r* oder wie *è.r* mit halboffenem *é*] — 2. in den *in-*
nitiven auf *-er**:

*) *au premier‿étage*, *le dernier‿élève* (vgl. *la dernière élève*),
ce léger‿accident; *) *charger un fusil*, *renoncer à tout*, *cher-*
cher à fuir, *se trouver heureux*, *l'appeler ainsi*, *monter à*
cheval, *aller à Aix* (*ks*), *étudier avec application*, etc.

b) Stummes *r* sonst — d. h. in *monsieur* (*messieurs*) und
ı den hauptwörtern auf *-er* — *nie* gebd.:
Monsieur | *Eugène*; *un danger* | *imprévu*, *un sentier* | *étroit*,
un cerisier | *italien*; *le premier* | *et le dernier*, etc.

4. *f*.

a) In *cerf*, *nerf* wird (auch in der umgspr.) meist das ursprünglich stumme (oder lautbare) *f* gebd., das aber in *nerfs*, *cerfs* stumm bleibt:

un cerf (*f*)‿*altéré* (seltener nur *r* gebd.: *sè.r*‿), *un nerf* (*f*)‿ *enflammé*; **des nerfs*‿*irritables*, **des cerfs*‿*agiles* (je *s* — in der umgspr. meist nur *r* — gebd.; s. u. 5 c).

b) In *la clef* = *clé* wird das stets stumme *f* *nie* gebd.: *une clef* | *à vis*, *une clef* | *en nickel*.

(Ursprünglich schon lautbares *f* in *neuf* „neun" wird nur vor einem von *neuf* „multiplizirten" wort wie *v* gebd.; s. A 7 — vgl. *neuvième*.)

5. *s*.

1. Stummes *s* in der *umgangssprache nicht immer* gebd.:

a) im *présent* von *avoir* und *être*:

*) *tu es ici*, *nous sommes assis*, *vous*‿*êtes arrivés; tu as été*, *vous*‿*avons eu;*

b) bei den *er*-zeitwörtern in der „du-person" des *présent* auf *-es* mit *vorausgehendem konsonant* (s. A 5, anm. 2):

*) *tu cherches une domestique* (V a), *tu aimes à chanter*, *tu changes à tout moment* (X b), *tu pleures inutilement* u. dergl.;

c) ebenso das *s der hauptwörter*, besonders nach lautbarem konsonant und in der einzahl:

*) *un tas énorme* (I b), *des tas énormes*, *un avis excellent*, *un mets agréable*, *un temps affreux* (s. *il est temps encore* V b); *un discours excellent* (in der umgspr. meist nur *r* gebd.), *des plaisirs inconnus*, *deux livres et demie* (s. A 8, I c), *des portes ouvertes* (vgl. I b), *des dames élégantes*, *des pompes à incendie*, *des coqs engraissés*, *des pages entières*, *des taxes annuelles*, *des roses entr'*‿*ouvertes*, etc. (vgl. auch *diverses élèves*, A 7, **faites attention*, V a, u. dergl.);

d) in den *umstandswörtern alors*, *ailleurs*, *dehors*, *au-dessus*, *au-dessous*, *quelquefois*:

*) *il était*‿*alors indisposé* (V b), *ailleurs occupé*, *au-dessus et au-dessous*, *dehors ou dedans*, *quelquefois exagéré* u. dergl.; *nie* geb.: *vis*‿*à-vis* | *et non* | *à côté*.

2. *s nie* gebd. (auch nicht in gehobener sprache):

a) in *chefs*, *canifs*, *arcs*, *porcs* (*s* oder *cs* stumm), *corps* (ausser in *corps‿et âme*, *corps‿et bien*); *'hors*, *vers* (= vers; gegen), *envers*, *à travers*; in *volontiers* und in *Messieurs* vor eigennamen;

b) in *heures* vor *et demie* und (*et*) *un quart*;

(Beispiele zu a, b.) *des chefs* | *énergiques*, *des canifs* | *aiguisés*, *les arcs*|*-en-ciel*, *des porcs* | *engraissés* (*r‿* oder *k‿*), *les porcs*|*-épics* (*pork‿*), *le corps* | *inanimé*, *tous* (*s*) *'hors* | *un malade*, *un vers* | *admirable*, *vers* | *une maison*, *envers* | *eux*, *à travers* | *un champ*; *volontiers* | *appris*; *Messieurs* | *Édouard* | *et Émile* (s. B 10, 3);

deux‿heures | *et demie*, *six‿heures* | (*et*) *un quart*;

c) ferner in *les vers* | *à soie*, *les chars* | *à bancs*, *sur les* | *une heure* = *vers* (*les*) | *une heure*;

d) in *personen-*, *städte-*, *länder-*, *berg-* und *flussnamen* (s. VII):

Louis | *et Paul*, *Thiers* | *est mort*, *Paris* | *assiégé*, *les Pays-Bas* | *ont 5000000 d'habitants* (aber: **les Indes‿occidentales* u. dergl., I b), *le Mont Cenis* | *est percé*, *le Doubs* | *a débordé*; aber gebirgs- und völkernamen gebd.: *les Alpes*‿italiennes* (s. B 5 c), *les Pyrénées*‿orientales* (s. I b); *les Américains*‿et les Allemands*‿ont beaucoup*‿inventé* (s. VII u. B 8) u. dergl.

6. *x*.

a) Stummes *x* in *eigennamen* nie und in *noix* sehr selten gebd.:

Bex (= *bé*) | *est un bourg vaudois*, *Montreux* | *est beau*, *Roubaix* | *et Bordeaux*; *Desaix* (*dœsé*) | *était général*; — *une noix* | *huileuse*.

b) Stummes *x* der *hauptwörter*, besonders in der *einzahl*, wird in der umgspr. *nicht immer* gebd. (vgl. B 5 c):

*) *la croix‿en or* (I b), *la paix‿éternelle*, *un prix‿énorme*, *la voix‿humaine*, *un époux‿aimable*, etc.; **des animaux‿énormes*, etc.

(Lautbares *x* in *six*, *dix* wie *z* gebd.)

7. *z*.

a) Stummes *z* in ***eigennamen*** und in ***nez***, ***riz nie*** gebd.:
le Forez (é.) | ***est une ancienne province, Agassiz*** | ***était naturaliste, Dumouriez*** | ***était général***; — ***un nez*** | ***aquilin, du riz*** | ***italien***.

b) ***assez*** in der umgangssprache ***nicht immer*** gebd.: ****assez‿ étroit*** (III) u. dergl.

8. *p, b*.

a) Stummes *p, b* nach nasalvokal ***nie*** gebd.:
un champ | ***inculte, le camp*** | ***ennemi; du plomb*** | ***inutile***.

b) Stummes *p* nur in ***beaucoup**** und ***trop**** (umstw.) gebd. (jedoch nicht immer in der umgangssprache):
****beaucoup‿oublié***, ****beaucoup‿à faire***, ****trop‿employé***, ****trop‿économe***; aber: *le trop* | *est trop, un loup* | *affamé, un galop* | *admirable, du drap* | *allemand* u. dergl.

9. *t*.

1. Stummes *t* bei ***hauptwörtern*** wird in der ***umgangssprache*** selten gebd., und auch in gehobener sprache meist nur — aber nicht immer (s. u. 2) — vor beiwörtern und manchmal vor *ou, et, à, en* [s. A 5. fall I b, c — *selten* vor dem zeitwort; s. fall VII]; doch werden im fall I b* u. c* die ***hauptwörter auf -nt*** (ausnahmen s. u. 2) ***zuweilen*** auch in der ***umgangssprache*** gebd.

*) *un climat agréable, un soldat excellent* u. dergl. (aber *un chat* | *énorme*); *un enfant‿aimable, l'accent‿aigu, il a le front‿élevé, un affront‿inouï, le mont‿Avron, un moment‿après, un pont‿ à bascule, front‿à front; le point‿interrogatif, le point‿et virgule (= point-virgule), de point‿en point, j'ai un point* au côté* u. dergl. (*t* stets gebd. in *le guet‿apens, acheter chat‿ en poche, chat‿échaudé craint l'eau chaude*); aber meist gar nicht gebd. (fall VII): *le commencement est difficile* u. dergl. (*ce mot* | *a vieilli*; ebenso *un homme savant* | *est estimé* u. dergl.);
l'avocat | *éloquent* | *était‿en train, cet‿état* | *était‿inquiétant* u. dergl. (nach A 5, anm. 2).

2. *t* selbst ***in gehobener rede*** gewöhnlich ***nicht*** gebd.:
in den ***hauptwörtern*** auf *ût, ât* (auch ***nie*** in den ***zeitformen*** auf *-ât*), auf *ôt, ot* (ausser in gewissen fällen bei ***pot, mot*** — s.

A 8, I c), auf *oût, out* (ausser in einigen redensarten mit *bout* — s. I c), sowie in den *hauptwörtern*

saut, *assaut*, *artichaut*, *le 'haut*, *'héraut* — *chant*, *gant*, *éléphant*, *étudiant*, *mendiant* — *le teint*, *Quint*, *emprunt* — *minuit*, *Goth*; z. b.

un affût | *en fer*, *un mât* | *élancé* (*qu'il se vouât* | *à Dieu*), *un impôt* | *importun*, *un matelot* | *étranger*, *un sot* | *arrogant*, *un mot* | *allemand* (aber *un mot‿à double sens*, *mot‿à mot*, *un pot‿au lait* u. dergl., s. I c), *un goût* | *amer*, *l'égout* | *immonde*, *un bout* | *assez long* (aber **bout‿à bout*, **d'un bout‿à l'autre*, s. I c); *un assaut* | *acharné*, *un 'héraut* | *à cheval*; *un chant* | *admirable*, *un gant* | *incommode*, *un éléphant* | *asiatique*, *un étudiant* | *allemand*, *un mendiant* | *importun*; *un teint* | *admirable*, *Charles-Quint* | *au couvent*, *l'emprunt* | *italien*; *à minuit* | *et demi*, *un Goth* | *intrépide*;

aber: *un sot‿animal* (= *sôt‿*), *le 'haut‿allemand*, **étudiant‿une grammaire*, **teint‿en noir*, *plût‿à Dieu* (V a), **il lut‿un roman*, **le lait bout‿à présent*, **il résout‿enfin*; **une forêt épaisse*, **un climat agréable* (s. o. 1), **un fruit à noyau*, **nuit et jour*, etc.

3. *t* in den *umstandswörtern*, auf *-nt* (*-ment*), *-tôt*, *-tout* u. s. w., wird in der *umgangssprache nicht immer* gebd.; nur *tout* (als umstw.) in den zulässigen fällen (I c, III, VIII—X) *stets* gebd. (*fort* s. u. 5):

**souvent‿employé* (s. III), **tellement‿excité*, **passablement‿étroit*, **comment‿appelez-vous cela* (aber besser *comment* | *est-il fait* nach A 5, anm. 2), **il ne se fie point‿à vous*, *tout‿à fait*‿impossible*, **il va bientôt‿arriver*, **trop tôt‿oublié*, **il est partout‿allé* (*on l'a partout* | *entendu*, s. A 5 anm. 2), *surtout‿en lisant*; stets (umstw.): *tout‿excellente qu'elle est*, *tout‿en riant*, *elle est tout‿en larmes*, *une nation tout‿entière*, *elles sont tout‿oreilles*, *tout‿autour*, *c'est tout‿un*, *tout‿en 'haut*, *tout‿à l'heure*, *je suis tout‿à vous*, etc.; als beiwort (I a): *tout‿homme*, *tout‿un peuple*; als fürwort: **tout‿était prêt* (VII), *il a tout*‿oublié*, etc.

4. *respect*, *aspect*, *circonspect*, *suspect* je mit *k* (*suspect* auch mit *kt*) gebd., bezw. alle vier in der umgangssprache vielfach gar nicht gebd. (*ct* stumm):

*) *un respecT (k)‿immense, un aspecT‿admirable, suspecT‿à tous, circonspecT‿en tout.*

5. In *-rt* wird *t nur* gebd. bei *fragenden* zeitformen auf *-rt* vor *il, elle, on* (auch in der umgangssprache) — sowie in *il sert*, il sort*, il resort** — in *fort** als umstw. (beim eigschw. *fort* t* meist nur vor hauptw. geb.) — in **mort‿ou vif, la mort‿aux rats, *de part‿et d'autre, *de part‿en part* — und in *court** „kurz" vor hauptwörtern.

Sonst wird *t* in *-rt* meist *gar nicht* gebd. (nur *r* gebd.).
part‿on (= *pa.r-tõ*, vgl. *partons, pardon* je kurz), *sert‿il, acquiert‿il* (wie *acquièrent-ils*), *meurt‿elle* (= *meurent-elles*), *sort‿on* (*sortons* kz.), *dort‿il, court‿il* (= *courent-ils*); **cela ne vous sert‿à rien, *il sert‿à table, *il sort‿à cheval, *il ressort‿à l'instant; *c'est fort‿à plaindre, *fort‿agréable; *un fort‿appétit, *il est fort‿en gueule; *ce court‿entretien, *ce court habit*; aber: *il y court | à grands pas, il dort | excellemment, il part | à midi, il s'acquiert | un ami, un effort | inutile, par rapport* à cela* (*r*, seltener *t* gebd.), etc.

6. *t* in *quatre-vingt* und *cent* nicht gebd. vor *un, onze, huit* (*unième*, etc.):
quatre-vingT-un, cenT | un, le cenT | unième; quatre-vingT-onze, cenT-onze; quatre-vingT-huit (vgl. *vingt-huit* mit *t*), *cenT | huit* (vgl. *dix‿huit* mit *z*); aber: *cent‿hommes* (s. A I a), *cent‿autres‿objets* u. dergl.

7. *t* in *eT nie* gebd. (s. A 5, I c).

8. Sonst wird *t* in den zulässigen fällen (I—X) gebd.:
un excellent‿artiste (s. I a), *maint‿homme, *suivant‿un ordre* (II a, V a), **il feint‿une maladie, *il permet‿à chacun*, etc.; — *rompt, interrompt*, etc. in der umgspr. nicht gebd.: **il rompT avec eux*, etc.

10. *d.*

1. In den *eigenschaftswörtern* auf *d* und in *second* wird *d* (wie *t*) gebd. (auch in der umgspr.), jedoch *nur* vor hauptwörtern (s. I a):
ce laid‿homme, un grand‿homme, ce friand‿enfant, ce fécond‿écrivain, ce profond‿abîme, (**le blond‿Émile*); *le second‿acte* (= *tact*); aber: *c'est laid | à vous, grand | et bien fait, friand |*

***et gâté**, fécond | **en blé**, le second | **ou** le troisième, il fait* ***chaud** | ici*, etc.

2. Stummes *d* in *hauptwörtern* meist (auch in gehobener **rede)** ***nicht*** gebd. (vgl. B 9); jedenfalls ***nie*** in hauptw. auf *-rd* **(s. u. 3)**, *-end*, *-and*, *-ond* ausser in **de fond‿en comble* (*d* = *t*); **z.** b.:

***un nid** | **abandonné**, **un** froid | **excessif**, **un** nœud | **indissoluble**;*
un bord** | **escarpé**, **un** différend | arrangé, **un marchand** | **en
***gros**, **un** plafond | **orné**, **un** fond | **inépuisable**, **il est le second** |*
en histoire; aber (mit *d* = *t*): ***mord‿il*** (s. u. 3), ***entend‿il,***
répand‿il, répond-il, *il répond‿à chaque question (Va), *fond‿*
il, etc.

3. ***d*** fast ***nie*** gebd. (auch nicht im vortrag) in ***pied*** und seinen zusammensetzungen [ausser in *un **pied‿à-terre**, armé de **pied‿en** cap, tenir **pied‿à** boule* — je *d* = *t*] — und ***nie*** in ***-aud**, -oud, -rd* (nur ***r*** gebd.), ***ausser*** je in *zeitwörtern* (vgl. B 9 ***-rt***); in diesen *d* = *t* gebd., aber meist nur vor *il*, *elle*, *on* (auch in der umgangssprache); *nòrd‿est*, *nòrd‿ouest* (je mit kz. *ò*) mit ***d*** = *d* gebd. wie ***sud‿est**, **sud‿ouest***, s. A 7 (auch ***nord-ouest*** = ***nò.r** uèst*):

****mettre pied‿à** terre, pied | à pied, à pied | et à cheval, **un***
***trépied** | **en** or; le **chaud** | et le froid, un chaud | épouvantable,*
***il fait chaud** | ici* (s. o. 1); *elle coud | **en** linge, il perd | à ce*
***jeu**; **un** ʿ**hasard** | **heureux**, un regard | **intrépide, Édouard** |*
et Émile (s. B 5), ***du nord** | au sud, un bord | escarpé* (s. o. 2);
sourd** | à ma prière, lourd | à porter*; aber (*d* = *t*): ***mord-
elle (vgl. ***mortel***), *perd-on* (vgl. *perdons*), *coud-on* (vgl. ***goûtons***),
moud-on (= ***mouton***), ***s'assied-il*** u. dergl.

11. *c*.

1. Stummes *c* in der ***umgangssprache nicht*** gebd. in ***tabac***, ***estomac**, **almanach*** (in gehobener rede *c*, *ch* je = *k* gebd.):

*) ***du tabac à priser*** (I b), ***un** estomac **affaibli**, **un almanach** **intéressant***.

2. Stummes *c* ***nie*** gebd. in *croc*, *escroc*, *accroc*, ***caoutchouc***, ***clerc**, **marc*** (vgl. ***marc*** = ***mark*** = 100 pf.) — (nach nasalvokal) im ***hauptwort** franc*, ***Franc*** [*c* gebd. im *eigschw. franc* nur vor seinem hauptwort, auch in der umgspr.], und nie in *flanc*

(ausser in **de flanc‿en flanc*), in *blanc* (ausser in **passer du blanc‿au noir*), *banc*, *jonc*, *tronc*:

un escroc | impudent, le caoutchouc | américain, un clerc | adroit, du marc | inutile, un franc | ou vingt sous, un Franc | implacable, ce flanc | est menacé, blanc | et noir, un banc | étroit, un jonc | américain, un tronc | immense; aber stets gebd.: *un franc‿ami, un franc‿avertissement, un franc‿étourdi, un franc‿Allemand* u. dergl.; ebenso als umstw.: *parler franc‿et net* (= *nèt*); nicht gebd. in der umgspr.: *cela le convainc* enfin* u. dergl. (vgl. das seltene *vainc‿il*, II b).

12. *g*.

1. Stummes *g* wird (wie *k*) gebd.:

a) im eigschw. *long* nur vor dem hauptwort (A I a);

b) in *sang*, *rang* meist *nur* in gehobener sprache *vor eigenschaftswörtern*:

**un long‿hiver*, **un long‿usage* (auch **au long‿et au large*), **le sang‿innocent* (auch **suer sang‿et eau*; aber *un sang | aqueux* nach A 5, anm. 2), **un rang‿élevé* (auch **de rang‿en rang*); aber *de long | en large, un mètre de long | et autant de large*, etc.

2. Stummes *g* sonst *nie* gebd., z. b. in *oblong* (nur *nach* hauptw.), *orang-outang*, *étang*, *'hareng*, *sterling*, *schelling* (= *šœlœ̃*), *seing*, *oing*, *coing*, *poing*, sowie in *le bourg* (dessen *g* stumm oder = *k* ist) und in allen wörtern auf *-bourg*, *-berg* (je nur *r* gebd.):

un objet oblong | ou rond, un orang-outang | apprivoisé, l'étang | entier, un 'hareng | à griller, un schelling | anglais, un seing | illisible, un coing | américain, le poing | ou l'épée; un bourg | allemand, un faubourg | étendu, Strasbourg | en flammes, il délivra (le) Nuremberg | assiégé, etc.

3. Lautbares *g* in *joug* (= *žug*) mit *k* (seltener mit *g*) gebd.: *un joug‿insupportable.*

Stuttgart. ACKERKNECHT.

DIE KANONFRAGE FÜR FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE SCHULLEKTÜRE.

Von der nachversammlung der „reformfreunde“ im Hôtel Monopol nach schluss der offiziellen sitzungen des neuphilologentages in Karlsruhe, pfingsten vorigen jahres, würde mir der ehrenvolle auftrag erteilt, die vorbereitungsarbeiten für die diskussion und — womöglich — die *lösung* der kanonfrage auf dem *nächsten* neuphilologentage, pfingsten 1896 in Hamburg, in die wege zu leiten. Ich versprach dies unter der ausdrücklichen bedingung, dass ich dabei seitens der herrn kollegen *ausreichende unterstützung* fände. Leider ist dies bis jetzt *keineswegs* der fall gewesen.

Nachdem in den weihnachtsferien des vorigen jahres, aus anlass der in Frankfurt a. M. veranstalteten ferienkurse, die eine grössere anzahl preussischer kollegen dort zusammenführten, herr direktor Walter, herr direktor Dörr und herr professor Kühn die sache wieder angeregt hatten, meldete mir zuerst der letztgenannte herr, später bestätigend auch direktor Walter, dass *acht* kollegen, alle aus Preussen, deren namen sie mir nannten, sich *bestimmt verpflichtet* hätten, mich zu unterstützen, und dass ich darum nun ernstlich die sache in die hand nehmen und möglichst energisch fördern möge.

Ich sandte daraufhin zunächst an diese *acht* herren reihum ein rundschreiben, in welchem ich auseinandersetzte, wie ich meinte, dass die sache am besten angefasst würde, und bat um rückäusserung, ob die herrn mit dieser, meiner auffassung übereinstimmten. Als die herrn alle im grossen und ganzen zugestimmt hatten und nur einige um genauere präzisirung dieses oder jenes punktes gebeten, verfasste ich ein zweites, ausführlicheres rundschreiben, das ich durch druck vervielfältigen liess.

Ich sandte dies, begleitet von lithographisch hergestellten musterlisten für die zu erbittenden kritiken, nach und nach (meist mit begleitschreiben, mindestens in form einer postkarte) an *im ganzen 53 kollegen* in den verschiedensten deutschen landen, von denen ich aus dem oder jenem grunde unterstützung glaubte erhoffen zu dürfen. Ich erhielt *im ganzen*, einschliesslich der hier persönlich aufgeforderten herren kollegen, von *16 herren* eine *bestimmte* oder wenigstens nur an gewisse bedingungen der *zeit* ihrer mitwirkung gebundene *zusage*. Von allen anderen entweder nur die versicherung lebhaften interesses, aber bedauern über die unmöglichkeit mitzuwirken, oder eine so verklausulirte zusage, dass sie einer verneinung gleichkam, oder — allerdings nur von wenigen — *gar keine* antwort.

Dass dies ein sehr ermutigendes resultat gewesen sei, wird niemand behaupten wollen. Gleichwohl, wenn nur *jene 16 kollegen*, die ihre mitwirkung *bestimmt zugesagt* hatten, ihr wort gehalten hätten, so würde ich doch wohl auch jetzt schon in der lage sein, wenigstens über einen hoffnungsreichen anfang der mitwirkung berichten zu können.

Ich hatte pfingsten als ersten, die sommerferien als zweiten termin der einsendung von kritiken erbeten, über die ich dann je nach schluss der ferien berichten wollte. Das resultat ist, dass *bis heute* alles in allem ganze *vier* personen kritiken an mich eingesandt haben!! Von diesen wiederum besprachen nur *zwei* eine einigermassen grössere anzahl von schulbüchern. Die beiden anderen, so wertvoll auch ihre urteile sind, beschränken sich auf sehr wenige.

Diesem *mehr als entmutigenden* resultate bezüglich der erhaltenen mitwirkung seitens der herren kollegen meinen zwei rundschreiben und sonstigen eifrigsten bemühungen, sowie ihren in Karlsruhe mündlich von vielen, später schriftlich von 16 gegebenen bestimmten versprechungen gegenüber, muss ich mich notgedrungen nunmehr *abwartend* verhalten.

Ein zusammenfassender bericht über die eingelaufenen kritiken, wie ich ihn ursprünglich beabsichtigt hatte erstmals nach pfingsten, dann nach den sommerferien zu geben, ist vorläufig, wie man sieht, *zwecklos*. Ich kann nur, auf die von mir gestellte *bedingung* und auf die gegebenen *zusagen* verweisend, die *dringende bitte* aussprechen, mich von jetzt an *eifriger* und

thatkräftiger durch zusendung von sorgfältig überdachten und ***wohlbegründeten*** urteilen über ***genau geprüfte***, womöglich im unterricht selbst behandelte schulbücher für die französische und englische lektüre von einzelschriftstellern zu unterstützen, damit ich im stande sei, meinem versprechen meinerseits nachzukommen und im nächsten frühjahr in Hamburg in meinem referat ein einigermassen genügendes material ***der dort zu wählenden kommission*** zu weiterer verarbeitung vorzulegen.

Einstweilen beschränke ich mich, *faute de mieux*, auf die mitteilung einiger mir zugegangenen ***urteile*** über die ***kanonfrage selbst***, insbesondere über die ***grundsätze***, nach denen dieselbe unsererseits zu lösen sei, an welche ich mir erlauben werde, mein eigenes, unmassgebliches urteil anzuschliessen, damit ein jeder der herren ***kollegen***, nicht bloss die bisher leider so geringe zahl der ***„mitarbeiter“***, wisse, was er von ***mir*** in dieser sache zu erwarten und was er ***nicht*** zu erwarten hat.

Was also zunächst ***die mir zugegangenen urteile*** anlangt, so erwähne ich zuerst eines, welches von der völlig falschen voraussetzung ausgeht, die kanonfrage könne schon ***vor*** dem neuphilologentage zu Hamburg, durch ***mich*** und ***die mich unterstützenden herrn***, die doch gewissermassen eine „freiwillige kommission“ für diesen zweck bildeten, ***im wesentlichen gelöst*** und jenem neuphilologentage alsdann ***eine fertige arbeit*** nur zur begutachtung und eventuellen annahme vorgelegt werden.

Diese übermässig optimistische ansicht, die mir von einem der herrn schriftlich ausgesprochen worden ist, die sich am eifrigsten bemüht haben, jene ***acht herrn*** zusammenzubringen, die mit mir ***„als feste grundlage“*** die „freiwillige kommission“ begründen helfen sollten, ist wohl durch meinen bericht über die ***bisherige*** unterstützung, die mir zu teil geworden, ***genügend widerlegt.***

Es liegt darin aber auch eine verkennung des ***prinzipiellen zieles***, das ***mir wenigstens*** bei meinen arbeiten für die kanonfrage immer vorgeschwebt hat und vorschwebt, und in dieser beziehung werde ich mir erlauben, noch auf dieselbe zurückzukommen.

Sodann sind mir verschiedene urteile seitens solcher herren kollegen, denen meine rundschreiben zugegangen waren, in deren antworten ausgesprochen worden, welche einen *so enggefassten*

kanon wünschen und verlangen, dass ich dem nicht nur *nicht beistimmen* kann, sondern dem ich mich aufs entschiedenste *widersetzen* müsste, wenn ein solcher von *anderer* seite *vorgeschlagen* würde. Viel weniger also könnte ich selber zu einem solchen die hand bieten. Die bisherige *systemlosigkeit* und die dadurch veranlasste widerspruchsvolle behandlung der lektüre in einer und derselben schulgattung und einer und derselben schulklasse derselben schulen, die auch *mich* veranlasst hat, die kanonfrage anzuregen, macht solche verzweifelte radikalprojekte zwar *begreiflich*, aber *keineswegs empfehlenswert.* Im zorn über das viele unkraut, das die übermässig üppig wuchernde produktion immer neuer schulausgaben in immer neuen sammlungen gezeitigt hat und zu zeitigen fortfährt, möchte man nun mit *einem* male gleich unkraut und weizen *zusammen* ausraufen und ins feuer werfen! —

Da es für mich unmöglich ist, hier eine eingehende widerlegung dieser, meiner ansicht nach falschen und bedenklichen auffassungen der kanonfrage zu geben, die ich vielmehr meinem referate in Hamburg und der mündlichen diskussion daselbst vorbehalten muss, falls dies dann noch *nötig* wäre, so will ich lieber versuchen, durch eine kurze darlegung der, nach *meiner* unmassgeblichen meinung, *richtigen* auffassung der kanonfrage *indirekt* jene zu widerlegen, ohne mich auf ein *pro* und *contra* einzulassen, das mich viel zu weit führen würde für den raum, der mir hier gütigst zur verfügung gestellt wurde.

Als ich in den 80er jahren an der hiesigen *höheren mädchenschule* neben deutsch, geschichte und geographie auch französisch und englisch in verschiedenen klassen zu unterrichten hatte, wurde ich zunächst veranlasst, *für jene schule speziell* bei der herstellung eines *englischen kanons* mitzuwirken. Damals schlug ich für das *englische* denselben weg ein, den ich im jahre 94, als professor am *mannheimer gymnasium*, für das *französische* eingeschlagen habe. Das heisst, ich stellte aus einer reihe von programmen verschiedener jahrgänge die *wirklich* in den verschiedenen klassen einer grösseren anzahl von höheren mädchenschulen gelesenen englischen schriftsteller zusammen in einer *tabelle*, um so eine *praktische grundlage* für die herstellung unseres kanons zu gewinnen. Da inzwischen, wie ich zufällig erfuhr, kollege oberlehrer Brusis in Köln bereits *vor* mir die

gleiche arbeit begonnen hatte, so stellte ich, sobald wir für uns die nötigen folgerungen gezogen, mein manuskript *ihm* zur verfügung, statt es in *unserem* programm zu veröffentlichen, wie ich ursprünglich beabsichtigt hatte.

Meine arbeit für die *französische* lektüre aus dem jahre 1894, die zunächst in den *Südwestdeutschen schulblättern* schon im jahre vorher der hauptsache nach veröffentlicht worden war, dann, um zwei weitere tabellen vermehrt, ostern 1894 in O. Petters' verlag zu Heidelberg in meiner broschüre *Der französische unterricht im deutschen gymnasium*, der ich pfingsten einen *teil II* folgen liess, ist gestützt auf die programme sämmtlicher badischen gymnasien und progymnasien vom jahre 1880/81 bis 1892/93.

Aus dieser zeitraubenden und mühsamen arbeit (in tab. II hatte ich, auf wunsch des kollegen Sarrazin in Freiburg i. Br., *nur* die jahre 1886—93 berücksichtigt und in tab. III das ganze nach *gattungen* geordnet) ergab sich mir und allen sachkundigen lesern die unleugbare thatsache, dass die *systemlosigkeit*, die sich hie und da aus der *aufeinanderfolge* der gelesenen schriftsteller und aus der behandlung der *allerverschiedenartigsten*, oft *durchaus ungeeigneten* schriftsteller in *derselben* klasse ergab, doch *vom übel* sei und *abhülfe* erheische.

Daraus ergab sich dann weiter mein am nachmittag des 16. mai 1894 in der nachversammlung der „reformfreunde“ im Hôtel Monopole zu Karlsruhe, nach schluss des offiziellen neuphilologentages mündlich gestellter *antrag II* (abgedruckt in *N. Spr.* bd. II s. 123 mit dem *ganzen vortrag*, der während des offiziellen teils der tagung hatte gehalten werden *sollen*, aber aus zufälligkeitsgründen nicht gehalten werden *konnte*), welcher in seiner *ursprünglichen* fassung lautet:

„Der in Karlsruhe versammelte *neuphilologentag* beschliesst, einen *ad hoc* zu erwählenden ausschuss von vorläufig fünf herren zu ernennen, denen das recht der kooptation eingeräumt würde, mit der aufgabe, eine prüfung und sichtung der schulausgaben für die französische lektüre vorzunehmen, um das für den schulzweck ganz unbrauchbare auszuscheiden, das brauchbare zu klassifiziren und so die gewinnung eines auf soliden grundlagen beruhenden, sich stets verjüngenden kanons der französischen lektüre herbeizuführen oder wenigstens er-

folgreich anzubahnen, der, ohne irgendwie verbindlich zu sein — denn das verbietet die natur der sache —, doch grobe missgriffe wenigstens, wie sie bisher, in folge mangelnden überblickes der einzelnen lehrer, mehr als sein sollte und dürfte, vorkommen, in zweckdienlicher weise zu verhüten geeignet wäre."

Aus diesem *antrage* geht bereits zur genüge hervor: 1. dass ich *nur* den *neuphilologentag* in seiner *gesamtheit* als berechtigt und befähigt betrachte, die aufgabe zu lösen, die der von mir erwähnte optimistische herr kollege schon von *mir* und meiner *„freiwilligen kommission"* gelöst wünschte. 2. Dass *ich überhaupt keinen streng bindenden kanon*, am allerwenigsten einen *eng* und *engherzig beschränkten* für richtig und erstrebenswert halte.

Nachdem über diese frage bereits *drei preussische direktorenversammlungen* (Hannover 1882, Pommern 1888, Schleswig-Holstein 1892) ausführliche referate und korreferate angehört, eingehende diskussionen daran geknüpft und alles in den protokollen der versammlungen *veröffentlicht* haben, wo jedermann die ausführlichen erörterungen mit all ihren *pro* und *contra* nachlesen kann; nachdem ausserdem männer wie der jetzige preussische provinzialschulrat Münch und viele andere das gleiche thema eingehend öffentlich behandelt haben, sollte man doch eigentlich eine grössere klarheit und eine grössere übereinstimmung über dieses vielbesprochene thema unter den herren kollegen jetzt erwarten können.

Aber freilich, der einzelne schulmann ist durch seine persönlichen schulpflichten leider überall *so übermässig* in anspruch genommen, dass ihm wirklich wenig, *viel zu wenig* zeit bleibt, über die grenzen seiner eigenen schule und seiner schulthätigkeit hinauszublicken. So bleiben für viele wohl alle jene reichen schätze, welche die genannten drei direktorenversammlungen aufgehäuft und so und so viele bücher und broschüren erörtert haben, dennoch ein *ungehobener schatz*, der darum auch auf ihre private meinung keinen einfluss üben kann und übt.

So will ich denn, indem ich die herren kollegen, die sich für die *kanonfrage* interessiren, nachdrücklichst auf jene schriften verweise, in denen dieselbe *gründlichst* bereits durchgearbeitet ist, meine eigene meinung kurz dahin zusammenfassen:

1. Die aufstellung eines *streng bindenden* kanons ist unter allen umständen verwerflich.

2. Die aufstellung eines solchen durch die *schulbehörde*, wie einzelne stimmen noch 1892 in Schleswig-Holstein befürworteten, ist *am allerverwerflichsten*.

3. Jede schule muss *für sich* einen kanon aufstellen, der jedes jahr neu revidirt wird, der aber nicht ein tyrannisches gesetz sein, sondern *nur leitende gesichtspunkte* für den unerfahrenen lehrer bieten darf, und der auch dem erfahrenen lehrer als *norm* zu dienen hat, von der er *nicht ohne besondere gründe* und nur nach vorausgehender verständigung mit den *fachkollegen* und dem *direktor* abweichen soll.

4. Um diese einzel-*canones* leichter in *zweckmässiger* weise und soweit möglich nach den *gleichen*, allgemein anerkannten *prinzipien* innerhalb der gleichen schulgattungen *möglichst übereinstimmend* bilden zu können, ist von der *neuphilologenversammlung*, als der hierzu kompetentesten autorität, da sie die einzige, *legale vertretung* der *gesamtheit* der im französischen und englischen unterricht beschäftigten kollegen darstellt, ein *gesamt-kanon* in dem sinne meines pfingsten 1894 gestellten antrages herzustellen. Dieser *gesamt-kanon* beschränkt sich darauf, aus der masse der erschienenen und immer neu erscheinenden schulbücher für französische und englische lektüre nach *genauer*, auf *bestimmte prinzipien* basirter *prüfung* wirklich als *völlig unbrauchbar* für den *schulunterricht* erkanntes *auszuscheiden* und *nur dasjenige aufzunehmen*, was, nach ansicht der mit der prüfung beauftragten *kommission* und später des die arbeit dieser kommission diskutirenden *plenums* der neuphilologenversammlung als *wirklich brauchbar*, resp. als *wertvoll* und *mustergültig* anerkannt ist.

5. Dieser *gesamt-kanon*, welcher die bedürfnisse *aller* französisch und englisch lehrenden schulen zu berücksichtigen hat, muss sonach *alle* bisher erschienenen bücher, die noch *thatsächlich* bisher in unseren schulen gelesen wurden, nach und nach in den bereich seiner prüfung ziehen und über ihre *aufnahme* in den *offiziellen kanon* des neuphilologentages oder ihre *ausschliessung* sich schlüssig machen. Ein urteil über die *klassen*, für welche die aufgenommenen bücher am besten in den verschiedenen schulen zu verwenden sind, ist den *einzel-canones* zu

überlassen, da die bedürfnisse der verschiedenen schulgattungen in dieser beziehung zu verschieden sind, um ein allgemeingültiges urteil fällen zu können. Zur *erleichterung* der urteilsbildung sollte *jeder autor* eines solchen schulbuchs *seine eigene meinung* über die klasse oder die klassen einer oder mehrerer schulgattungen, für welche das buch vorzugsweise sich eignet, durch die verlagshandlung jederzeit *in die liste ihrer prospekte* mit verzeichnen lassen, wie das ja auch in der that jetzt meist geschieht. Dass diese *meinung* des *autors* niemanden der *eigenen prüfung* entheben kann und darf, ist selbstverständlich. Aber einen *dankenswerten fingerzeig* zur *erleichterung der auswahl* wird sie immer bilden.

6. Aufnahme oder ausschliessung bedeuten *nur* billigung oder nichtbilligung seitens des *neuphilologentages* und sind, da dieser *keine behörde* ist, für *niemand verbindlich*, dem die autorität desselben nicht genügt für seine eigene entscheidung. Selbstverständlich sind auch aufnahme oder ausschliessung *niemals unwiderruflich*, sondern können, sobald einleuchtende gründe dies zweckmässig erscheinen lassen, durch *kommission* oder *plenum* jederzeit wieder abgeändert werden. Damit entfällt zugleich jede gefahr, dass einem autor oder einer verlagshandlung durch die getroffenen entscheidungen ein *unrecht* zugefügt werde.

7. Um von vornherein das *künftige erscheinen wertloser* oder gar *nachteiliger* schullektüre zu verhüten, wird, soweit nicht *ausschliessen* als unbrauchbar oder nachteilig erkannter ausgaben *aus dem offiziellen kanon des neuphilologentages* schon als *vorbeugungsmassregel* wirkt, die aufstellung *bestimmter grundsätze*, nach denen aufnahme oder ausschliessung stattfindet, und *deren veröffentlichung* zweifelsohne die günstigste wirkung üben.

In vorstehendem sinne habe *ich* von vornherein die sache aufgefasst. Je nachdem nun diese, meine unmassgebliche meinung in der nächsten neuphilologenversammlung *zustimmung* oder *ablehnung* finden wird, werde ich mich an den nötigen, wie man sieht, sehr umfangreichen arbeiten, die dann auf grundlage des jetzt von mir gesammelten materials im schosse der zu wählenden kommission zu beginnen haben, fernerhin beteiligen können oder nicht.

Unter allen umständen wünsche ich diesen im interesse unserer jugend *gedeihlichen fortgang*. Aber, ich wiederhole es, lieber *gar keinen* kanon als einen *engherzig* und *tyrannisch bindenden!*

Heidelberg. DR. H. MÜLLER.

BERICHTE.

43. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER.

Die 43. versammlung deutscher philologen und schulmänner tagte vom 25. bis 28. september in der metropole des Rheinlandes. Zu derselben hatten sich aus allen teilen unseres vaterlandes und darüber hinaus, aus benachbarten und befreundeten staaten weit über 1000 teilnehmer eingefunden.

Die erste öffentliche sitzung wurde am mittwoch morgen um 10 uhr von dem ersten präsidenten herrn direktor dr. Jäger mit einer begrüssungsrede feierlich eröffnet, deren ungefährer wortlaut in der ersten morgenausgabe der *Kölnischen Zeitung* vom donnerstag, dem 26. september, zu finden ist, und auf deren wiedergabe ich an dieser stelle füglich verzichten kann. An diese rede, die für uns neuphilologen in gewisser beziehung recht interessant war, sei es mir gestattet einige bemerkungen anzuknüpfen, bevor ich zu meiner eigentlichen aufgabe, dem bericht über die verhandlungen der neuphilologischen sektion, übergehe.

Wer herrn direktor dr. Jäger, sein eminentes wissen, seine meisterhafte beherrschung der sprache, die tiefe seiner gedanken kennt, der wusste im voraus, dass er einen gehaltvollen, geistreicheu, tiefdurchdachten, fein ausgearbeiteten vortrag zu hören bekommen würde. Darin hat sich wahrlich auch niemand getäuscht! Wer aber herrn Jäger, seine stellung zur schulfrage und seine fast unbegreifliche abneigung gegen schulreform noch genauer kennt, der wusste auch, dass Jäger als der konservativste aller schulmänner sich die günstige gelegenheit nicht entgehen lassen würde, für seinen einseitig humanistisch-gymnasialen standpunkt vom hohen rednerpult herab propaganda zu machen. Leider hat sich auch diese erwartung erfüllt! Herr direktor Jäger hat es nicht unterlassen können, uns seine beliebten und hinlänglich bekannten steckenpferde vorzureiten: von der allein selig machenden, allein ideale anschauungen verleihenden klassischen bildung, von der unerreichbarkeit des gymnasiums als vorbildungsstätte zu jeglichem studium an der universität, von der ungeheuren wichtigkeit des gymnasiallehrers, der den sextanern die lateinische konjugation und deklination beibringt. Philologie, d. h. gymnasialphilologie, schulmann, d. h. gymnasiallehrer im engsten sinne, so etwa war die auffassung, welche der redner zum ausdruck brachte.

Es liegt uns fern, — auch gehört es nicht in den rahmen dieses berichtes — diese ansicht als solche bekämpfen zu wollen, aber der empfindung können wir uns nicht erwehren, und wir stehen nicht an, ihr offenen ausdruck zu verleihen, dass die äusserung einer solchen doch immerhin einseitigen ansicht von einer so offiziellen stelle aus vor einer versammlung, deren teilnehmer als ganzes betrachtet zwar den gleichen beruf haben, im einzelnen aber doch recht verschiedene wege wandeln, mindestens nicht sehr taktvoll war. Ihre darlegung und begründung wäre für eine altphilologische und als streitfrage für eine pädagogische sektion durchaus geeignet gewesen, nicht aber durfte sie zum wesentlichen inhalte einer begrüssungsrede an eine versammlung gemacht werden, welcher beizuwohnen auch nicht-altphilologen und nicht-gymnasialschulmänner der einladung nach wenigstens ein gutes recht hatten. Ich verkenne dabei nicht, dass diese versammlungen in der hauptsache eine schöpfung von altphilologen sind und ursprünglich nur von diesen besucht wurden, und dass erst infolge einer natürlichen weiterentwicklnng auch neuphilologen und schulmänner überhaupt teilnahmeberechtigung erhielten. Diese historisch wohl begreifliche veränderung des ganzen charakters dieser versammlungen durfte meines erachtens auch herr direktor Jäger nicht ganz übersehen. Sie hat sich nun einmal vollzogen, und deshalb muss man als vorsitzender in erster linie mit ihr rechnen. Auf neutralem boden muss sich eine leitende persönlichkeit erst recht neutral verhalten!

Dass der Jägersche vortrag eine ganze gruppe von teilnehmern empfindlich verletzt hatte, kann referent auf grund privater mitteilungen bestimmt versichern. Es dürfte aber auch zur genüge aus der offiziellen resolution erhellen, welche die mathematisch-naturwissenschaftliche und die neuphilologische sektion zu fassen sich für verpflichtet hielten. Dieselbe brachte in höchst massvoller weise zum ausdruck, dass auch die mathematiker und neuphilogen für sich das verdienst in anspruch nähmen, in gleicher, nicht minder wertvoller weise, wenn auch auf anderen wegen mitzuarbeiten an der erziehung der jugend zu selbständiger arbeit, zu eigenem denken, zum verständnisse der grossen aufgaben unserer zeit und zur rechteu würdigung der idealen güter des lebens. Diese resolution gelangte zum druck und wurde in der allgemeinen schlusssitzung von den sprechern der beteiligten sektionen zur verlesung gebracht. Sie veranlasste herrn direktor Jäger zu einer entgegnung, in welcher er den ihm gemachten vorwurf auf ein missverständnis zurückzuführen versuchte, an dem möglicherweise seine eigene ungeschickte darstellung schuld gewesen sei, für die er sich dann, leider in humoristischer weise, selbst einen tadel aussprach.

Auf die weiteren verhandlungen und vorträge in den allgemeinen sitzungen brauchen wir nicht einzugehen. Sie hatten mit ganz geringen ausnahmen ein mehr altphilologisches als allgemeines interesse. Einen vortrag aus der pädagogischen sektion, der so recht für eine allgemeine sitzung geeignet gewesen wäre und anfänglich auch für diese bestimmt war, glauben wir nicht unerwähnt lassen zu dürfen: den vortrag des herrn geheimrats

ınch über ***Zeiterscheinungen und unterrichtsfragen.*** Die abhandlung wird ***extenso*** im druck erscheinen.

Ich komme nunmehr zu den verhandlungen der neuphilologischen ktion, die ihre sitzungen im Marzellen-gymnasium unter überaus grosser teiligung aus universitäts- und schulkreisen abhielt.

Der zum vorsitzenden ausersehene herr prof. dr. Förster (Bonn) war ider durch krankheit am erscheinen verhindert. An seiner stelle und auf inen wunsch hatte mit zustimmung der sektionsmitglieder herr prof. dr. oschwitz (Greifswald) den vorsitz übernommen. Zum zweiten vorsitzenden ırde einstimmig herr oberlehrer Adeneuer (Köln) gewählt, der sich um die ırbereitung der sektionsgeschäfte ein nicht geringes verdienst und damit ıser aller dank erworben hat, welchen wir ihm an dieser stelle öffentlich ıszusprechen nicht unterlassen wollen.

Im ganzen waren folgende 16 vorträge angemeldet: 1) Prof. dr. Baist 'reiburg i. B.): ***Mitteilungen zu Roland Turpin.*** 2) Prof. dr. Cornu (Prag): rmaque ***in lateinischen hexametern.*** 3) Lektor Gauffinez (Bonn): ***L'aggré- ıtion des langues vivantes en France.*** 4) Oberlehrer Gundlach (Weilburg): ***'er reformunterricht in den oberklassen.*** 5) Prof. dr. Kellner (Wien): ***oethe und Carlyle.*** 6) Prof. dr. Koschwitz (Greifswald): ***Methode der utchronologie.*** 7) Prof. dr. Lindner (Rostock): ***Reform des neusprach- chen staatsexamens.*** 8) Prof. dr. Morsbach (Göttingen): ***Über das ver- ıltnis zwischen verfasser und verleger (bezw. drucker) in elisabethanischer ·it.*** 9) Oberlehrer dr. Rossmann (Wiesbaden): ***Inwiefern unterrichten die ·anzösischen neuphilologen unter günstigeren bedingungen als die deutschen?***)) Univ.-bibliothekar Seelmann (Bonn): ***Der anteil der kleriker an der 'tfranzösischen volksepik.*** 11) Privatdozent dr. Schultz (Berlin): ***Über ein enig bekanntes litterarisches testament Rousseaus.*** 12) Prof. dr. Stengel Iarburg): ***Über die oxforder balladensammlung.*** 13) Prof. dr. Stürzinger Vürzburg): ***Über Guillaume de Deguilleville.*** 14) Direktor dr. Tendering Iamburg): ***Der unterricht in der französischen litteraturgeschichte.*** 15) Prof. ·. Varnhagen (Erlangen): ***Das mittelenglische spiel*** Descensus Christi ad ıferos. 16) Prof. dr. Vollmöller (Dresden): ***Der romanische kritische 'hresbericht.***

Von diesen 16 vorträgen wurden fünf (nr. 2. 3. 6. 13. 15) überhaupt icht gehalten, teils wegen nichterscheinens der vortragenden (prof. Stürzinger, ktor Gauffinez), teils wegen mangels an zeit. Einzelne andere wurden ıf vorschlag des herrn prof. dr. Stengel (Marburg) nur auszugsweise unter ·leuchtung der hauptgesichtspunkte gehalten. Diese massnahme wurde ıuptsächlich dadurch veranlasst, dass eine anfangs beabsichtigte und vor- ·schlagene dreiteilung in eine romanische, englische und pädagogische ·uppe aus rein praktischen gründen von der versammlung abgelehnt orden war. Hinsichtlich der reihenfolge der vorträge wurde beschlossen, ıss nach eigenem ermessen des vorsitzenden abwechselnd ein romanischer, n englischer und ein pädagogischer vortrag gehalten werden solle.

Die erste vortragssitzung fand am mittwoch nachmittag 5 uhr statt. Prof. Stengel gab eine zusammenfassung seines vortrags über eine besondere gattung französischer volkslieder (tanzlieder) und deren metrische eigentümlichkeiten. Die abhandlung wird ungekürzt in der *Zeitschrift für französische sprache und litteratur* erscheinen.

Als zweiter redner sprach oberlehrer Gundlach (Weilburg) über reformunterricht in den oberklassen. Seine höchst interessanten ausführungen gipfelten in folgenden thesen: 1. Die schriftlichen arbeiten bestehen in diktaten, beantwortungen von fragen und freien arbeiten. Schriftliche übersetzungen aus dem deutschen in die fremdsprache und aus derselben ins deutsche sind zu vermeiden. 2. Bei der lektüre ist die fremdsprache unterrichtssprache. Übersetzung ins deutsche findet nur ausnahmsweise statt. 3. Sprechübungen, bei denen das deutsche ausgeschlossen ist, knüpfen vorwiegend an die lektüre an und bereiten auf die freien schriftlichen arbeiten vor. 4. Der grammatische unterricht erstreckt sich auf die erhaltung und vertiefung des erworbenen. Dabei ist die satzphonetik heranzuziehen.[1] An diesen vortrag schloss sich eine längere, lebhafte diskussion, an der sich befürwortend: direktor Walter (Frankfurt a. M.), geheimrat Münch, prof. Kühn (Wiesbaden), oberlehrer Rossmann (Wiesbaden), entgegnend: direktor Steinbart (Duisburg) und oberlehrer Teubner (Gladbach) beteiligten. Den lebhaftesten widerspruch riefen these 1 und 2 hervor. *Ad* 1 wurde von gegnerischer seite, besonders von Steinbart, betont, dass man von übersetzungen in die fremdsprache schon deshalb nicht absehen dürfe, weil solche in der prüfungsordnung verlangt werden. Diese forderung der prüfungsordnung bedinge sogar, dass man fortgesetzte übungen dieser art auf allen stufen des unterrichts unter heranziehung der grammatik mit den schülern anstellen müsse, wenn man sich nicht einer groben unterlassungssünde gegen dieselben schuldig machen wolle. Die besprechung, in deren verlauf herr geheimrat Münch bemerkte, dass eine solche prüfungsordnung sich ja, wenn nötig, auch ändern lasse, führte noch nachträglich zur aufstellung der folgenden fünften these: In der abschluss- wie reifeprüfung ist an stelle einer übersetzung eine freie arbeit in der fremdsprache zu fordern. Bei erörterung der these 2 wurde besonders hervorgehoben, dass zur erfolgreichen durchführung des in ihr geforderten in erster linie die vorbildung der lehrer eine wesentlich andere sein müsse. Denn bis heute, das dürften wir uns nicht verhehlen, seien nur ganz vereinzelt lehrer der neueren sprachen in der glücklichen lage, einen fremdsprachlichen lesestoff der oberklassen unter ausschluss der muttersprache so zu behandeln, wie man etwa einen deutschen stoff im deutschen unterricht behandeln würde. Wie die sachen heut liegen, sei zu befürchten, dass unter ausschliesslicher anwendung der fremdsprache bei behandlung der lektüre die sachliche seite und damit das richtige verständnis des gelesenen bei den schülern erhebliche einbusse

---

[1] Der vortrag erscheint in den *N. Spr.* *D. red.*

erleiden würde. Das endergebnis der recht lehrreichen diskussion war die annahme aller 5 thesen mit grosser stimmenmehrheit.

In der am donnerstag abgehaltenen sitzung gab zunächst prof. Baist (Freiburg) einige mitteilungen zu *Roland Turpin*. Der *Pseudo-Turpin* ist nicht, wie Gaston Paris annahm, das ergebnis verschiedener kompositionen, sondern eine ganz einheitliche fälschung aus einem guss.

Prof. Kellner (Wien) suchte in einem längeren vortrage den nachweis zu erbringen, dass das verhältnis zwischen Goethe und Carlyle kein so enges gewesen sei, wie deutsche und englische litteraturhistoriker bisher annahmen. Ihre geistige zusammengehörigkeit sei auch nur ein vorurteil. Kellner stützt seine behauptungen auf den unlängst veröffentlichten briefwechsel beider. Der anregende und fesselnde vortrag wurde mit grossem beifall aufgenommen.

Oberlehrer Rossmann (Wiesbaden) behandelte die frage, inwiefern die französischen neuphilologen unter günstigeren bedingungen unterrichten als die deutschen. Die praktische vorbereitung der französischen neuphilologen ist besser als die der deutschen; hingegen sind wir unseren französischen kollegen, wie diese selbst unumwunden zugeben, an wissenschaftlicher durchbildung bei weitem überlegen. Die an den interessanten vortrag[1] sich anschliessende kurze debatte, in welcher die forderungen zwar als recht erstrebenswert, aber als in absehbarer zeit kaum durchführbar hingestellt wurden, ergab schliesslich die annahme folgender thesen: 1. Der neuphilologe möge nur *eine* fremdsprache als hauptfach studiren. 2. Es ist wünschenswert, dass er vor seiner anstellung ein jahr und später einige monate in angemessenen fristen im auslande verbringe. Die dazu erforderlichen mittel und den urlaub müsse der staat bezw. die schule bewilligen. 3. Er erteilt wöchentlich höchstens 18 stunden.

In der letzten sitzung am freitag hielt zunächst herr prof. dr. Morsbach seinen angekündigten vortrag über das verhältnis zwischen verfasser und verleger (bezw. drucker) in elisabethanischer zeit. Redner führte etwa folgendes aus: Die beziehungen zwischen verleger (drucker) und verfasser waren in früherer zeit ganz andere wie heut. In jener zeit hielten die verleger es nicht der mühe für wert, sich mit den verfassern in dauernde verbindung zu setzen. Der verfasser hatte weder anspruch auf honorar noch auf nennung seines namens. Daher fehlt der name des verfassers in den werken meistens, oder aber er wird nur entstellt angegeben. Eine textverbesserung, etwa durch korrekturen vor dem druck oder bei dem erscheinen einer neuen auflage wurde dem verfasser nicht zugestanden. Den verlegern kam es des gelderwerbs wegen in erster linie darauf an, die werke so schnell wie möglich zu veröffentlichen. Diesem umstande verdanken auch die sog. raubausgaben ihre entstehung. Eine eigentliche debatte schloss sich dem vortrage nicht an. Der vorsitzende prof. Koschwitz sprach unter anerkennung des vortrags sein bedauern darüber aus, dass der vortragende sich auf die

[1] Er erscheint in den *N. Spr.* *D. red.*

englischen verhältnisse beschränkt und nicht auch die zeitgenössischen französischen, die ähnliche waren, mit in den kreis seiner betrachtung gezogen hat.

Als zweiter redner an diesem tage sprach herr direktor dr. Tendering über ein thema, welches er etwa wie folgt fassen möchte: Der unterricht in der französischen litteratur auf prima anknüpfend an die *Femmes savantes*. Alles den schülern zu übermittelnde muss sich an bekanntes anschliessen. Es soll in ihnen besonders durch den fremdsprachlichen unterricht verständnis erweckt werden für die geistigen strömungen unter den modernen kulturvölkern. Dies kann passend im anschluss an ein geeignetes litteraturwerk geschehen. Der lesestoff wird an manchen stellen gelegenheit bieten, betrachtungen über litteratur anzustellen. Der vortragende versuchte seinen vorschlag zu erläutern, imdem er *in extenso* aus den *Femmes savantes* derartige für den angegebenen zweck geeignete stellen heraushob und an dieselben die für notwendig erachteten litterarischen besprechungen knüpfte. In dieser art der behandlung, meinte der redner, liege aber auch eine gefahr. Wie im grammatischen unterricht, so ist auch in der litteraturgeschichte, wenn nur an das zufällige vorkommen in der lektüre angeknüpft wird, der unterricht ein mehr oder weniger zufälliger. Daher müsse zu irgend einer zeit eine zusammenfassung eintreten, in der die litteraturgeschichte in ihren grundzügen systematisch vorzuführen sei. Die frage, welches der dazu am meisten geeignete zeitpunkt sei, wurde dahin beantwortet, dass es sich empfehle, die vier oder fünf wochen zu wählen, welche die abiturienten nach abgelegtem examen ohne irgend eine sonstige beschäftigung bis zu ihrer endgültigen entlassung noch auf der schule verbleiben. Die an diesen vortrag sich anschliessende debatte leitete prof. Kühn (Wiesbaden) ein. Er sprach offen seinen zweifel an der möglichkeit einer derartigen ausdehnung und ausbeutung der lektüre aus und bezeichnete die vom redner als naheliegende anknüpfungspunkte angeführten zitate aus den *Femmes savantes* als stellenweise recht gesucht. Dem offenbaren widerspruche der versammlung überhaupt begegnete geheimrat Münch. Er hält ebenfalls als abschluss des fremdsprachlichen unterrichts eine zusammenfassung der auf der schule erworbenen litteraturkenntnisse für erwünscht und den vorgeschlagenen zeitpunkt für nicht ungeeignet. Er ist der meinung, dass der lehrer dabei getrost bis zur litteratur der gegenwart gehen dürfe. Selbst von Zola ganz zu schweigen, sei aus moralischen erwägungen nicht zu empfehlen. Den standpunkt des vortragenden bezüglich der ausbeutung der lektüre für derartige erörterungen rechtfertigte er damit, dass das erwähnte durchaus nicht alles vorgebracht werden, sondern nur eine probe bedeuten solle, wie ergiebig und fruchtbringend die lektüre ausgenutzt werden könnte. Als eine solche probe aber sei der vortrag eine recht dankenswerte leistung. Der vortragende selbst rechtfertigte sich in gleichem sinne.

Es folgte universitäts-bibliothekar dr. Seelmann (Bonn) mit seinem recht anregenden vortrage über den anteil der kleriker an der altfranzösischen

olksepik. Das altfranzösische epos ist klerikal, mönchisch. Es enthält iele nach ihrer herkunft nicht ermittelte eigennamen, die in guter absicht on den mönchischen moralisten erfunden worden sind. So sprechen sie om „bösenthal", vom „dunkelreich", von der „qualstrecke". Ihnen kam es uf die orte des glaubens an. *Genève*, lat. *Geneva*, ist *gehenna* = hölle.)er Acheron, der fluss der unterwelt, wird zu einem königsnamen, ebenso 'ie Tartarus. Die heidnischen könige können nur aus der hölle stammen. eelmann gedenkt seine untersuchungen weiter fortzuführen und später zu eröffentlichen. An der debatte beteiligte sich besonders prof. Suchier. ;r hält einzelne behauptungen noch nicht für völlig erwiesen. Der zuammenhang von *Genève* und *gehenna* sei aus lautlichen gründen stark nzuzweifeln.

An vierter stelle berichtete prof. dr. Lindner in aller kürze über eine eform des neusprachlichen staatsexamens. Er schlägt zwei examina vor: as erste sei beim abgange von der hochschule, ähnlich der jetzigen staatsrüfung, abzulegen, ein zweites nach ableistung der beiden probejahre.)ies letztere müsse ein mehr praktisches sein uud habe sich vorwiegend uf pädagogik und eingehend auf litteraturgeschichte zu erstrecken. Die eugnisgrade und der unterschied zwischen oberlehrer- und lehrerzeugnis ıüssen in wegfall kommen. Redner erwähnt noch, dass über die ganze ·age eine reihe hervorragender professoren zu gutachtlichen äusserungen ereits aufgefordert sei, ein beweis dafür, dass man auch an massgebender telle dieser frage näher getreten und sie einer befriedigenden lösung entegenzuführen bestrebt sei.

Herr privatdozent dr. Schultz (Berlin) als fünfter redner an diesem ıorgen verbreitete sich über ein wenig bekanntes litterarisches testament . J. Rousseaus. Das betreffende schriftstück befindet sich auf der königchen bibliothek zu Berlin in einem kleinen büchlein von 62 seiten mit er jahreszahl von 1771. Es handelt sich erstens um die echtheit der :hrift und zweitens um die frage, warum sie so lange verborgen und un:achtet blieb. Redner zweifelt an der authentizität nicht. Dieser glaube ı die echtheit kann auch durch die zweite frage in keiner weise erschüttert erden. Der vortragende gibt eine genaue inhaltsangabe des testaments.

Die reihe sämtlicher redner wurde geschlossen durch herrn prof. dr. ollmöller. Er teilt zunächst mit, dass er aus einem längeren prozesse mit em verleger des romanischen kritischen jahresberichtes endlich als sieger ervorgegangen, und dass dadurch das ungestörte weiterbestehen desselben :sichert sei. Sodann geht er des näheren auf zweck und ziel, plan und nrichtung des jahresberichts ein. In demselben soll auch ein überblick)er die schullitteratur gegeben werden. Das unternehmen wird den biblioıeken der höheren lehranstalten zur anschaffung angelegentlichst empfohlen.

Zum schluss meines berichtes versäume ich nicht, auf die einzige neuıilologische abhandlung in der *Festschrift der 43. versammlung deutscher ıilologen und schulmänner, dargeboten von den höheren lehranstalten Kölns* ˌonn, universitäts-buchdruckerei von Karl Georgi, 1895) aufmerksam zu

machen. Dieselbe hat den titel *Die Shakespeare-Baconfrage* und zum verfasser herrn dr. Abeck, oberlehrer an der oberrealschule zu Köln. Das ergebnis der betrachtungen ist eine völlige verneinung der Bacontheorie.

Essen (*Ruhr*). DR. M. PROLLIUS.

BESPRECHUNGEN.

JUAN PABLO BONET, *Vereinfachung der buchstaben und die kunst, stumme sprechen zu lehren*. Nach dem im jahre 1620 herausgegebenen original aus dem spanischen übersetzt von FRIEDRICH WERNER, taubstummenlehrer. Stade, selbstverlag des übersetzers. Preis 10 mk.

Der in unsern taubstummen-anstalten heutzutage erteilte lautsprachunterricht verlangt vom taubstummenlehrer eine eingehende kenntnis der lautbildung, wenn die lehrergebnisse gute sein sollen. Denn besonders der vorbereitende teil des lautsprachunterrichts, der artikulationsunterricht, stellt sich als die ins praktische übertragene phonetik dar. Verfolgt man die entwickelung des genannten unterrichts nach den einschlägigen schriften, so werden sich unschwer beziehungen zur geschichte der phonetik dabei auffinden lassen. Das im eingange genannte werk Bonets ist die *erste* anweisung für die erteilung des lautsprachunterrichts bei taubstummen. Im jahre 1620 zu Madrid erschienen, gibt es zugleich interessante aufschlüsse über den stand der sprachwissenschaft in dem damals so hoch entwickelten Spanien, fordert es unwillkürlich zu vergleichen mit den gleichzeitigen zuständen in Deutschland heraus, wo es der wissenschaft infolge des soeben ausgebrochenen religionskrieges unmöglich wurde, erleuchtend und beglückend zu wirken. Die engen beziehungen, die also zwischen dem lautsprachunterrichte bei taubstummen und der phonetik bestehen, werden es gerechtfertigt erscheinen lassen, dass ich das Bonetsche werk in deutscher übersetzung in den *Neueren Sprachen* bespreche. Das werk umfasst zwei bücher. Das *erste buch* behandelt die vereinfachung der buchstaben, das *zweite buch* lehrt die kunst, stumme sprechen zu lehren, und bietet am schlusse eine kleine spanische sprachlehre. Hierzu kommen noch eine abhandlung über geheimschrift und über die griechische sprache. Das fingeralphabet, das im spanischen original auf 8 tafeln verteilt ist, hat der übersetzer auf einer tafel an den schluss des werkes gestellt. — Was die übersetzung selbst anlangt, so ist dieselbe im grossen und ganzen fliessend. Auf einzelne ausstellungen kommen wir weiter unten zu sprechen. Bei der deutschen wiedergabe des ursprünglichen spanischen werkes hat das letztere immer als grundlage gedient, wenn auch die vorhandene englische und französische übersetzung dabei mit benutzt wurden. Die im urtext auftretenden wiederholungen und pleonasmen hat der übersetzer zu vermeiden getrachtet, auch in den meisten fällen die überaus langen sätze zu

nfacheren gestaltet. Da er bestrebt war, die übersetzung im möglichsten ɪschluss an den originaltext zu gestalten, letzterer aber nach dem vorwort ıancherlei mangelhafte und unklare darstellungen aufweist, so mag hierin ie erklärung für manche sicherlich ungenaue darstellung liegen. In bezug ıf den inhalt wird der leser überrascht sein, eine für die damalige zeit) eingehende bekanntschaft mit den gesetzen der lautbildung zu finden nd dieselben in so scharfsinniger weise in die im taubstummenunterricht egende praxis übertragen zu sehen. In Deutschland war es erst Samuel einicke, der von 1727—1790 lebende begründer der lautsprachmethode n taubstummenunterricht, der auf den vorzug des lautirens vor dem buchtabiren beim lesenlernen hinwies. 100 jahre früher schon, wir erfahren ies aus dem in rede stehenden werke Bonets, hatte Bonet in Spanien der ıutirmethode das wort geredet. Wenn er in der formung der lateinischen uchstaben eine beziehung zur mundstellung bei der bildung der betreffenden ıute erblickt, diese beziehung aber bei den hebräischen buchstabenformen ermisst (s. 76), so liegt die vermutung nicht fern, dass Franciscus Merurius van Helmont, angeregt durch das studium des Bonetschen buches, ach dieser seite hin die formen der hebräischen buchstaben untersuchte. as ergebnis dieser untersuchungen war van Helmonts schrift: *Brevissima elineatio alphabeti vere naturalis hebraici, quae simul methodum suppeitat, juxta quam qui surdi nati sunt sic informari possunt, ut non alios olum loquentes intelligant, sed et ipsi ad sermonis usum perveniant;* Sulzaci 1667. (Hiervon gibt es auch eine deutsche ausgabe.)

Im nachfolgenden will ich mir einige bemerkungen zur übersetzung n sich erlauben. Seite 41 sagt der übersetzer in einer anmerkung: STIMME *st die übersetzung des wortes* voz, *welches eine mehrfache bedeutung hat: timme; ton der stimme; besondere eigenschaft der stimme; ton, schall, den inige leblose dinge, besonders blasinstrumente, von sich geben; schrei; ede; äusserung; sprache; ausdruck; gerücht etc. Ich habe das wort* voz *urchweg mit* STIMME *übersetzt.* Das verfahren des übersetzers ist in diesem ılle keineswegs gutzuheissen. Er darf es nicht dem leser überlassen, eine assende bezeichnung da zu suchen, wo das wort *stimme* nicht hingehört. adurch sind unstreitig eine anzahl unklarheiten in den text der kapitel —8 gekommen. Ich will nur einige anführen, s. 41: *schreibbar sei eine timme genannt, wenn man mehr als ein schriftzeichen nötig hat, um die ine auszudrücken, welche sie enthält.* Hier übersetze man *voz* mit *lautezeichnung.* Die stelle s. 46: *Phoenices primi famae si credimus ausi ıansuram rudibus vocem signare figuris* lautet deutsch also: Die phönizier ıaben, wenn man der überlieferung glauben schenken darf, zuerst unterıommen, den laut (nicht: die *stimme*) mit rohen bildern zu bezeichnen. ıuch s. 52 muss für *stimme laut* gesetzt werden, wenn es heisst: *Und venn auch bereits Adam die buchstaben erfunden hätte, so wäre trotzdem ie stimme älter, wie überhaupt die natur älter ist als die kunst.* S. 57 bersetze man *voz* mit *sprache*; denn es dürfte schwer zu verstehen sein, ass *der buchstabe der kleinste teil sei, worin die* STIMME *zerlegt werden*

könne. Wenn s. 58 die übersetzung lautet: ***Die zusammengesetzten namen, welche der gebrauch den 17 buchstaben gegeben hat, sind solche artikulirte, schreibbare und bedeutungsvolle stimmen***, so meine ich, ist es leichter zu verstehen, ohne dass dem originaltext zwang angethan würde, wenn man sagte: die zusammengesetzten namen, welche der gebrauch den 17 buchstaben gegeben hat, sind solche in einzelne bestandteile zerlegbare, schreibbare ..... lautbenennungen. Das 8. kapitel weist zwei falsch wiedergegebene übersetzungen aus dem lateinischen auf: ***clauso quasi mugit intus ore*** kann hier nicht übersetzt werden: ***gleichsam im munde eingeschlossen brüllt er*** (nämlich der buchstabe *m*), sondern: man lässt bei verschlossenem munde gleichsam im innern *m* hören. ***Impressis invicem labiis mugitum quendam intra oris specum attractis naribus dedit*** heisst meines erachtens nicht im deutschen: ***bei gegenseitig zusammengepressten lippen und bei angezogenen nasenlöchern wird in der mundhöhle ein gewisses brüllen bewirkt.*** Ich übersetze hier: bei gegenseitig zusammengepressten lippen und bei zusammengezogener nase bewirkt man in der mundhöhle eine art *m*-laut. —

Von dem im titel Bonets vorkommenden worte: ***varletserbant*** bemerkt der übersetzer im vorwort u. a., dass es aus dem französischen herzuleiten, in keinem wörterbuch aber zu finden sei. Nach meinem dafürhalten ist es eine zusammensetzung von ***varlet*** und ***servant*** und bezeichnet eine person, die die dienste eines edelknappen versieht. Gewiss war dies am spanischen hofe, wo ein strenges zeremoniell herrschte, für den ***bürgerlichen*** Bonet eine grosse auszeichnung. —

Die namen der in dem buche erwähnten autoren wären besser in der ihnen eigenen landessprache genannt worden, anstatt sie mit den spanischen endungen aufzuführen.

Ich habe geglaubt, die vorstehend gemachten ausstellungen im interesse des übersetzers und der leser aussprechen zu müssen. Sie sollen keineswegs dazu dienen, die verdienste des übersetzers, die er sich damit, dass er uns ein geschichtlich so bedeutsames werk leichter zugänglich gemacht hat, erworben hat, zu schmälern. Dafür, dass er weder mühe noch kosten gescheut hat, um der wissenschaft zu dienen, dafür möge er in einer regen benutzung seiner übersetzung seitens der sich dafür interessirenden eine anerkennung finden.

Ratibor. H. HOFFMANN.

SUCHIER und WAGNER, ***Ratschläge für die studirenden des französischen und des englischen an der universität Halle.*** Halle a. S. Max Niemeyer, 1894. 12 ss. Mk. 0.25.

Diese kleine schrift hatte meinen wärmsten beifall, noch ehe ich dieselbe aufschlug. Das ist wohl ein seltener fall, und ich gebe gern die gründe meines günstigen vorurteils an.

Die universitäten, an denen ja doch unter mehr als einem gesichtspunkte die geschicke der zukunft geschmiedet werden, zählen gleichzeitig

unter diejenigen institutionen, welche die traditionen der vergangenheit am zähesten festhalten. Ein beweis hierfür ist unter anderm auch die thatsache, dass, während auf allen anderen gebieten der hohe nutzen der öffentlichkeit diskussionslos anerkannt ist, die universitäten sich, falls ich mich nicht ganz irre, noch immer nicht von einer gewissen art misstrauischer abneigung gegen öffentliche erörterung ihrer angelegenheiten befreien können. Wie wäre es sonst zu erklären, dass sie, die doch vorwiegend lehranstalten sind — der wissenschaft neue bahnen zu weisen, ist nur einer minderzahl erlesener geister verliehen — noch nicht einmal die anfänge einer fachlitteratur für akademischen unterricht besitzen? Aus langjährigem umgange mit lieben freunden unter den universitätslehrern habe ich wohl eine ziemlich zutreffende vorstellung von den ursachen gewonnen, welche die schaffung einer solchen bisher verhindert haben. Dies erschüttert mich aber nicht in der festen überzeugung, dass der tag nicht mehr fern ist, wo man fachzeitschriften „für akademischen unterricht auf dem gebiete des lehrberufs, der heilkunde, des rechtswesens und der religionspflege u. s. w.“ haben wird. Ich möchte mir gern einreden, dass das vorliegende heftchen den anspruchslosen anfang einer solchen entwicklung bilden könnte. Und dieser gesichtspunkt ist es, unter dem ich es so willkommen geheissen habe.

Ich sehe in demselben aber ferner auch ein anzeichen, dass auf dem engeren gebiete der neueren sprachen die frage: „Wie richten wir unsere vorlesungen am besten ein, damit die spätere lehrerthätigkeit unserer jetzigen zuhörer so fruchtbar wie möglich ausfällt?“ mehr und mehr die lehrthätigkeit der universitätsprofessoren zu beherrschen beginnt. Die thatsache, dass prof. Förster in Bonn, bevor er auf dem letzten neuphilogentage in so dankenswerter weise zu den die welt der neusprachlehrer jetzt bewegenden fragen stellung nahm, eine anzahl benachbarter lehranstalten bereiste, um sich direkt von den verschiedenartigen ergebnissen der alten und der neuen unterrichtsweise zu überzeugen, scheint mir nach derselben richtung hinzudeuten. Als vor nunmehr ziemlich vielen jahren meine freunde sich auf neusprachlichem (muttersprachlichem) gebiete habilitirten, kam der gesichtspunkt der lehrerausbildung für ihre bevorstehende akademische wirksamkeit sicher noch nicht auf solche weise in betracht.

Ich kann nur auf das wärmste wünschen, dass möglichst bald recht viele universitätsprofessoren dem beispiele von prof. Suchier und prof. Wagner folgen mögen. Aus den abweichungen ihrer „ratschläge“ u. dergl. unter einander und aus deren kollegialischer erörterung würden sich sicherlich recht heilsame rückwirkungen auf die art der ausbildung der neusprachlehrer ergeben.

Man wird sicherlich auch den älteren neusprachlehrern, die unter allen am direktesten betroffen werden, wenn junge fachgenossen mit unzulänglicher vorbildung ihnen zur seite treten, ein wort in dieser sache verstatten. Ich hoffe schon jetzt für mich, dass ich nicht einer unfreundlichen beurteilung verfallen werde, wenn ich offen ausspreche, von welchen „ratschlägen“ der herren verf. ich mir keinen günstigen einfluss auf die lehrthätigkeit der künftigen generation von neusprachlehrern verspreche.

Doch ehe ich zu solchen bedenken übergehe, will ich meine besondere genugthuung darüber aussprechen, dass es auf dem titelblatt vorliegender schrift heisst: „R. für die studirenden des *französischen* und des *englischen*“ und nicht z. b. „R. für die studirenden der *französischen* und der *englischen philologie*“ oder „..... der *neueren philologie*“. Dies haben die verff. sicher nicht ohne überlegung so eingerichtet. Und wie recht haben sie nicht! Wenn ich mir die reihe all der neusprachlichen berufsgenossen vergegenwärtige, mit denen ich im laufe der zeiten näher bekannt geworden bin, so finde ich nicht einen einzigen philologen unter ihnen, aber nicht wenige tüchtige kenner des französischen und des englischen.

Und nun einige punkte, in denen ich von den herren verff. abweiche.

Zunächst machen ihre „ratschläge“ den eindruck subjektiver studirstubenarbeit. Wenn hinter solcher ein name wie der von prof. Suchier steht, so hat deren veröffentlichung sicher nicht geringen wert. Aber in fragen des praktischen lebens — und eine solche liegt hier vor — besitzen die objektiven thatsachen denn doch noch eine höhere bedeutung. Und ein reiches material an solchen hätten die verff. zusammenbringen können, wenn sie ihre eigenen schüler aufforderten, nach 2—3 jahren amtlicher thätigkeit ihnen anzugeben, in welchen punkten sie schmerzliche lücken ihres universitätsunterrichts empfanden, oder umfänglichere studienteile als unnötige anstrengung zu erkennen glaubten; wenn sie sich mit schulräten, direktoren und älteren neusprachlehrern in beziehung setzten, um festzustellen, auf welchen gebieten hauptsächlich die mängel der jungen lehrer liegen, wo die fortschritte der heutigen universitätsarbeit besonders glänzend zu tage treten, auf welchen gebieten jüngere und ältere neusprachlehrer sich besonders gern einer weiteren fortbildung widmen u. s. w. Von einer solchen objektiven und breiten grundlage der „ratschläge“ bemerkt man nirgends etwas.

Ferner heisst es s. 9: „Sehr anzuempfehlen ist die verbindung des lateinischen oder deutschen mit einer der lebenden fremdsprachen“. Nein, mit aller entschiedenheit, nein! Das ist vom engeren philologischen standpunkte aus gedacht. Aber wir lehrer der neueren sprachen sind an der schule und in der gebildeten gesellschaft kleinerer provinzstädte die legitimen und — wünschen wir es! — kompetenten vertreter der modernen kultur. Und diese moderne kultur ist eine absolut einheitliche, aus der man nicht nach belieben grosse gebiete ausscheiden kann, wie diejenigen, die sich um Berlin, Paris und London (bezw. New-York, Chicago, San Franzisko) lagern, ohne dadurch das übrig bleibende gesamtgebiet zum verstümmelten fragment zu machen. Derselbe gesichtspunkt gilt auch für die vertreter der antiken kultur, trotzdem es sich unter dem sprachlichen gesichtspunkte gewiss sehr empfehlen dürfte, dass z. b. der latinist an stelle des griechischen vielmehr eine moderne romanische sprache zu seinem hauptfache hinzunähme. Die frage ist nur, ob wir neusprachlehrer im stande sind, neben unserem hauptfache — ein jeder von uns ist vorzugsweise entweder „franzose“ oder „engländer“ — noch ein zweites sprach- und

kulturfach in demjenigen umfange zu beherrschen, wie es das interesse der schule verlangen muss. Mir scheint, diese frage ist zu bejahen.

Zu dem abschnitte A („Theoretische vorlesungen") bemerke ich, dass es mir viel fruchtbarer erscheint, den studenten auf sprache und litteratur der gegenwart und überdies irgend eine einzelne epoche aus der früheren geschichte von sprache und litteratur zu konzentriren — was natürlich oberflächliche kenntnisnahme auch von den übrigen epochen nicht ausschliesst — als ihn zu veranlassen, dass er beiden gegenständen eine gleiche aufmerksamkeit „vom beginn bis zur gegenwart" widmet. Von solch gleichmässiger beschäftigung mit einer tausendjährigen entwicklung schwindet im späteren leben gar bald jeder eindruck. Und hierbei will ich zugleich den wunsch ausdrücken, es möchten unsere jungen studenten zu einer weit umfänglicheren, meinetwegen kursorischen, lektüre der älteren litteratur*denkmäler* selber angehalten werden, als das wohl bisher geschehen ist. Die beschäftigung mit der *geschichte* der litteratur und mit speziell philologischen dingen lässt sich ja um ein entsprechendes einschränken. Wir lehrer können lebendige vertrautheit mit den litteraturdenkmälern früherer zeiten weit fruchtbarer für unsere primaner ausnützen als litteraturgeschichtliche und philologische kenntnisse.

Zu C („Praktische übungen in vorlesungen") will ich mein bedauern ausdrücken, dass die lektoren bislang noch so völlig hülflos dastehen, d. h. niemanden haben, der ihnen auf grund längerer erfahrung in der praktischen sprachunterweisung von studenten sagen könnte, wie sie es anfangen sollen, um grössere oder kleinere gruppen junger leute möglichst in der beherrschung der fremdsprache zu fördern. Man rege ältere lektoren an, in den fachzeitschriften über ihr unterrichtsverfahren bericht zu erstatten. Und man lasse sie zu konferenzen zusammentreten — auf staatskosten natürlich, wie die direktoren. Vielleicht freilich ist letzteres mittel gegenseitiger förderung aus anderen rücksichten „unthunlich", aber nützlich wäre es sicherlich in hohem grade.

Ebenda (s. 6) warnen die verff. vor „konversation mit deutschen landsleuten in fremder sprache". Das trifft natürlich zu für das ausland. Im inlande aber empfehle ich meinerseits studenten und jungen lehrern immer auf das nachdrücklichste, jede gelegenheit sich im sprechen zu üben eifrig auszunutzen, mit freunden, mit familienangehörigen, in der klasse — überall. Ich verfüge auf diesem gebiete über ziemlich reiche erfahrungen, eigene und solche von anderen.

S. 7 wird empfohlen, auf französisch und englisch (d. i. die moderne sprache) täglich die gleiche zeit zu verwenden. Ich halte es für praktischer, in grösseren, monate oder semester umfassenden zeiträumen sich ausschliesslich nur auf eine der beiden sprachen zu werfen. Ebenda wird auch das retrovertiren als ein gutes mittel der spracherlernung bezeichnet. Ich erachte dasselbe, wie jede andere weise, die muttersprache mit der fremden zu vergleichen, für höchst bedenklich. Dagegen habe ich beispielsweise das korrespondiren in der fremden sprache sehr nützlich gefunden.

Abschnitt E („Sonstige vorlesungen") scheint mir ziemlich überlastet. Für das nachholen von griechisch durch realgymnasiasten sehe ich den grund nicht ein. Sprachlichen studien und erwägungen bringt es wenig nutzen, weil ihm die kontinuirliche entwicklung bis zur neuzeit fehlt. Erlernung verwandter romanischer und germanischer sprachen überlasse man der nachfolgenden lehrerzeit. Geschichte der litteratur ist ein hohles ding, wenn sie nicht von umfassendster lektüre getragen wird.

Rendsburg (Holstein). H. KLINGHARDT.

JACOBS - BRINCKER - FICK, *Französische grammatik für lateinlose schulen.* Hamburg, Gustav W. Seitz nachf. Besthorn gebr. 1894. VIII u. 124 s. Mk. 1.85.

Die vorliegende grammatik ist, wie es in der vorrede heisst, unter benutzung der wichtigsten neueren deutschen und französischen schulgrammatiken besonders für den gebrauch an sechsklassigen realschulen bearbeitet worden und bringt in möglichst kurzer darstellung das pensum des 3. bis 6. unterrichtsjahres.

Lobend hervorzuheben ist die durch den druck bewirkte übersichtliche anordnung des stoffs und die durchweg knappe und klare fassung der grammatischen regeln; die beispiele, die den regeln vorausgehen, sind fast ausschliesslich den beiden lesebüchern der vf. entnommen.

Der freundlichen aufnahme aber, die die bisher von den vf. veröffentlichten schulbücher von der kritik i. a. erfahren haben, dürfte die vorliegende grammatik erst nach einer in mehrfacher beziehung erfolgten überarbeitung sicher sein. Ich bemerke folgendes.

FORMENLEHRE. Zu s. 3, 4 u. 7: Weil es im französischen keine deklination gibt, gehören m. e. die noch immer üblichen *deklinations-paradigmen* nicht in die französische grammatik. Sie führen den schüler zu einer falschen auffassung der sache; denn liest er *du tapis* (des teppiches), *à l'œuf* (dem ei), so wird er *du tapis* für den genitiv und *à l'œuf* für den dativ halten und zu den bekannten fehlern verleitet werden; *du tapis* und *à l'œuf* sind ebensowenig genitiv und dativ wie *beim, zum teppich* dativ und *fürs ei* akkusativ. S. 4: Für die regel, dass die namen der berge *männlich* sind, ist als einziges beispiel *le Maladetta* gegeben; dieser berg bildet aber eine ausnahme und heisst LA *Maladetta.* S. 5: *L'après-midi* ist auch *männlich*, daher zu streichen. S. 6: Statt „*les enfants* ist *immer* männlich" heisst es besser „*gewöhnlich* männlich"; vergl. *mes sœurs qui sont de vraies enfants* (*Revue de Paris* 1. juli 1894). — *Gens* soll als weiblich angesehen werden, „wenn das davorstehende adjektiv oder pronomen eine besondere form für das femininum hat". Danach wäre *tous les gens* falsch; die regel ist genauer zu fassen. S. 9: Das als *adjektiv* aufgeführte *inventeur* ist *substantiv*; das adjektiv heisst *inventif.* — „Der superlativ steht *vor* oder *nach* dem substantiv; im letzteren falle muss der artikel zweimal gesetzt werden." Der artikel darf beim nachgestellten superlativ nicht fehlen, steht

ber durchaus nicht immer *zweimal*. S. 10: „Adverbien werden durch die
lbe *ment* vom adjektiv gebildet. Die endung tritt an die maskulinform
es adjektivs, wenn diese auf einen vocal endigt, sonst ans femininum."
anach muss der schüler das adverb von *fou*, *nouveau* etc. ja falsch bilden,
bgesehen davon, dass jene regel der wissenschaft direkt ins gesicht schlägt.
er *femininform* des adjektivs wird das alte substantiv *ment* angehängt;
ı *poliment*, *aisément* etc. ist das *e* in der schrift gefallen, weil es lautlich
icht zur geltung kommt; doch liest man auch *gaiement* neben *gaiment*,
o der *circonflexe* den *e*-ausfall andeutet. — Warum fehlt bei *conformément*
tc. die deutsche bedeutung? S. 11: *vite* darf man wohl kaum noch als
djektiv hinstellen. S. 12: *cent un* fehlt unter den zahlwörtern; schon der
ussprache wegen darf diese zahl nicht fehlen. — „*vingt* in *quatre-vingt*
nd *cent* in *deux cents*, *trois cents* u. s. w. erhalten das pluralzeichen, wenn
nmittelbar auf diese zahlen das durch sie bestimmte wort folgt oder aus
em vorhergehenden zu ergänzen ist." Warum *aus dem vorhergehenden*?
ergl. *trois cents et quelques hommes*. S. 16: Bei *ce* ist die bedeutung
ner hinzuzufügen. S. 20 ff.: Bei den paradigmen der verben hätte ich
ern einige *fragende* und *verneinte formen* gesehen, der *schreibung* und z. t.
er *veränderten aussprache* wegen. S. 30 ff.: Die nach dem vorgange von
ühn, an den das buch übrigens auch an andern stellen erinnert, den
nzelnen verben beigefügten *verwandten wörter*, sowie auch die *komposita*
nden sich in *zu reichlicher anzahl* aufgeführt. S. 31 u. 32: *dormir*, *sentir*,
rvir durften nicht von einander getrennt werden. S. 45: Zu *croître* ist
er konjunktiv *je crusse* und zu den kompos. von *croître* das hist. perf.
inzuzufügen. S. 51 u. 52: Die *unvollständigen verben* könnten m. e. *alle*
hlen. S. 53: Bei einer zusammenstellung der präpositionen dürfen doch
ıch *de* und *à* nicht fehlen. S. 55: *en attendant que* erfordert den kon-
ınktiv; andrerseits sind folgende konjunktionen, die z. t. stets mit dem
dikativ konstruirt werden, fälschlich zu den *stets den konjunktiv regirenden*
›njunktionen gerechnet worden: *en tant que*, *attendu que*, *à condition que*,
non que und *si ce n'est que*.

Syntax. S. 57: In *fuir qn.* (jemand fliehen) liegt nichts vom deutschen
›weichendes; ausserdem sind in § 100 *conseiller* und *applaudir* zu streichen,
ı diese verben durchaus nicht ausschliesslich mit dem *akkusativ* der person
rbunden werden. S. 58: Die einteilung der reflexiven verben ist in der
gebenen form falsch; statt *objekt* im akkusativ und *objekt* im dativ muss
flexivpronomen stehen. S. 71: Nur bei den *intransitiven* verben der ge-
ütsbewegung kann statt *que* auch *de ce que* eintreten. S. 74: Die dar-
ellung der *folge der zeiten* muss den eindruck hervorrufen, als hätte sie
ır für den *konjunktiv* im nebensatz gültigkeit. S. 75: In *je ne crois pas*
'il osât venir, si on le lui défendait soll der satz mit *que* von einem
dingungssatz abhängig sein! S. 77: Dass der infinitiv nach *oublier*,
efforcer, *tâcher*, *essayer unterschiedslos* mit *de* und *à* steht, ist zu weit
gangen; *de* ist hier die regel. S. 78: „Wenn haupt- und nebensatz das-
lbe subjekt haben, so kann anstatt des nebensatzes mit *que* auch der

infinitiv treten." Danach dürfte man also nicht sagen *je te permets de le faire*! Für den gebrauch des infinitivs gilt als einzige schranke *die notwendige klarheit der etwaigen beziehung*; vgl. *N. Spr.* I s. 161. S. 82: Für die verwendung des *gerundiums* hätte in erster linie die *gleichzeitigkeit* betont werden sollen. S. 85: Dass das maskulinum den vorzug vor dem femininum hat, ist durch keinen der vorhergehenden sätze zur anschauung gebracht. — Als beispiel für den fall, dass nach einem *kollektiv* das prädikat im *singular* steht, hätte nicht *un grand nombre* gewählt werden sollen. S. 87: In *c'est votre fille, dit le loup* ist der letzte satz kein *eingeschobener* satz; zu *in eingeschobenen sätzen* muss *in nachfolgenden sätzen* hinzugefügt werden; vergl. *N. Spr.* I s. 409. S. 90: Die bemerkung, dass *vor* dem substantiv meist *einsilbige*, auch *zweisilbige* adjektive stehen, fehlt besser, da der *umfang* des adjektivs auf dessen stellung ohne einfluss ist. S. 95: „Nach *bien* (sehr viel) steht *des*"; statt *des* muss es heissen *de* mit dem artikel; vergl. *bien de l'argent, la plupart du temps*; warum fehlt *la plupart*? — Der *teilartikel* fehlt, heisst es, besonders nach *avec* und *sans*. Vor allen dingen fehlt er doch *immer* nach *de*. S. 100: Unklar gefasst und deshalb in der gegebenen fassung falsch ist die behauptung, dass das possessivpronomen *nicht bei körperteilen* steht. S. 101: „Das determinativpronomen steht 1) vor dem relativpronomen; 2) vor *de* mit einem substantiv oder infinitiv." Vergl. dazu *celui où, celui de nous* etc. — Falsch ist die behauptung, dass das neutrale *ce nur vor dem relativum* steht. — *Celui-là* tritt nicht bloss dann ein, wenn *celui* durch das prädikat von dem relativum getrennt ist; z. b. *c'est celui-là qui*... S. 103: „*dont* kann nur bei einem nominativ oder akkusativ stehen." Eine ungeschickt gefasste regel; es muss heissen: *dont* hängt stets vom subjekt, prädikat oder akkusativobjekt des relativsatzes ab. S. 108: Statt *setzt man davantage* muss es heissen *kann man davantage setzen*, denn auf *plus* braucht durchaus nicht immer *que* zu folgen. S. 109: Das beispiel *il n'y a personne qui n'ait jamais été malheureux* passt hier nicht, da der relativsatz die negation *ne-jamais* enthält. S. 114: *auprès de* ist *durchaus nicht* auf den gebrauch bei *personen* beschränkt. S. 101: Der satz *que l'intention de M. Trochu était de ne plus rentrer à Paris, c'était évident* ist *grammatisch* richtig zu stellen.

PHONETISCHES. S. 12: Statt *katr-vẽ* ist zu umschreiben *katrə-vẽ*, zur vermeidung von konsonantenhäufung. — Die zahl *second* spricht man nicht *sgõ*, denn *sg* ist eine *unnatürliche* lautfolge; die umgebenden laute entscheiden, ob *zgõ* oder *səgõ* zu sprechen ist. S. 27: Dass das *é* in verben wie *régner* nur in den *stammbetonten* formen lautlich zu *è* wird, ist nicht richtig; auch die formen, wo die schrift *é* hat, neigen zu *offener* aussprache.

TERMINOLOGIE. Störend ist der umstand, dass die verfasser sich keiner *einheitlichen* ausdrucksweise in der terminologie bedient haben. Das ist aber für ein *schulbuch* unbedingt notwendig, nicht am wenigsten für bücher, die für *lateinlose* anstalten geschrieben sind, hier eignet sich am besten die *verdeutschte lateinische* terminologie. Es dürfen aber nicht, wie es in

der vorliegenden grammatik der fall ist, neben einander gebraucht werden *des maskulinum*, *des femininums*; *des singulars*, *des plural*; *part. perf.* und *part. d. prät.*; *adverb* und *adverbium*; *passiv* und *passivum*; *zeitwort*, *verb*, *verbum*, *verben*, *verba* etc. Auch der *deutsche ausdruck* und die *äussere einteilung* bedürfen hier und da der durchsicht, so heisst es s. 19: *im plural* des präsens *und den* davon abgeleiteten formen .... — S. 56 ff. fehlt zunächst die hauptüberschrift *Das Verb*. Dann folgen die abschnitte I und II; III und IV fehlen; unter V stehen die fürwörter, und die zählung hört darauf gänzlich auf.

Druckfehler *und einige andere versehen*. S. VIII: *Partizipalkonstruktion* st. *partizipialkonstruktion*; s. 2: *chemin-de-fer* st. *chemin de fer*; *chef d'œuvre* st. *chef-d'œuvre*; *ciels de lits* st. *ciels de lit*; s. 5: *le cigarre* st. *le cigare*; s. 7: *châtain-clair* st. *châtain clair*; s. 11: *gentiment* st. *gentiment*; *di-z' it* statt *di-z"it*; s. 13; *dixaine* st. *dizaine*; s. 16: *auquelle* st. *auquel*; s. 24: *gebe* st. *gieb*; *konditional* st. *konditional 1*; s. 31: *l'assant* st. *l'assaut*; s. 34 ff.: bei den deutschen wörtern fehlt öfter *der artikel*; s. 36: partizip des präteritums *auf i* st. *auf u*; s. 40: *perfekt auf t* st. *partizip auf t*; s. 46: *plu, e* statt *plu*; *la crûe* st. *la crue*; s. 50: *voulu* st. *voulu, e*; s. 52: *prät. präs.* st. *part. präs.*; *s'enforma* st. *s'informa*; s. 59: *s'entre-aider* st. *s'entr'aider*; s. 72: *il ne doutaient point* st. *ils*; *disconvenier* st. *disconvenir*; s. 73: *en attendant* st. *en attendant que*; s. 75: *une trompe* st. *une troupe*; s. 76: *zweiten* ist vor *infinitiv* zu streichen: s. 80: *les grands chaleurs* st. *les grandes chaleurs*; *ma coûté* st. *m'a coûté*; s. 83: *erledigen* st. *entledigen*; s. 84: *Jésus Christ* st. *Jésus-Christ*; s. 88: die *2* unten muss vor dem *französischen* satz stehen; s. 91: *duché* st. *grand-duché*; *Grande Bretagne* st. *Grande-Bretagne*; s. 92: *le Hannovre* st. *le Hanovre*; s. 100: *Il sais* st. *Je sais*; s. 100 z. 11 v. u. muss es statt *die substantivischen demonstrativa* heissen *die determinativa*; s. 101: *grandpère* st. *grand-père*; s. 102: *donnez moi* st. *donnez-moi*; s. 104: *peux tu* st. *peux-tu*; s. 107: *adroite* st. *droite*; s. 110: *leur questions* st. *leurs questions*; warum denn *nicht verneinter* statt *bejahender* komparativ? S. 114: *dans la France méridionale* ist zu streichen, da es kurz vorher vorkommt; s. 118: In *on a toujours raison*; *le destin, toujours tort* fehlt das *komma*, das die betreffende interpunktionsregel erläutern soll.

Altona-Ottensen. Dr. H. Schmidt.

Dr. Ew. Goerlich, *Methodisches lehr- und übungsbuch der englischen sprache*. 1891. 143 s. Preis 1,50 m. — *Grammatik der englischen sprache*. 1892. 184 s. Pr. 2 m. — *Englisches lesebuch*. 1893. 300 s. Pr. 2,80 m. — *Englisches übungsbuch*. 1893. 162 s. Pr. 1,60 m. — *Wörterbuch zu dem englischen lesebuch*. 1893. 124 s. Pr. 1,60 m. Paderborn, Ferd. Schöningh.

In obigen büchern bietet uns dr. Ew. Goerlich, oberlehrer am realgymnasium in Dortmund, einen vollständigen lehrgang der englischen

sprache, der für alle klassen höherer lehranstalten bestimmt ist. Die geschickte auswahl der texte, die treffliche methodische anordnung derselben wie des grammatischen stoffes, der meist induktiv aus den lesestücken gewonnen wird, machen diesen lehrgang zu einem sehr brauchbaren hilfsmittel für den englischen unterricht. Das *Methodische lehr- und übungsbuch* ist für das erste unterrichtsjahr bestimmt; es beginnt mit einer anzahl von prosatexten, die, vom leichten zum schwereren fortschreitend, den schüler sogleich in die englische sprache einführen sollen. Um den lernenden erst allmählich an die englische aussprache zu gewöhnen, sind in den drei ersten lesestücken keine wörter mit dem *th*-laut enthalten. Eine anzahl gedichte (zehn) folgt den prosatexten. Vom vierten lesestück an soll schon das übersetzen in das deutsche beginnen, während für die ersten stunden abschriften und diktate als schriftliche übungen empfohlen werden. Die deutschen übungsstücke behandeln je einen bestimmten grammatischen abschnitt und bestehen vorwiegend aus einzelsätzen (teil A) und zusammenhängenden texten, welche in veränderter form den inhalt der englischen lesestücke wiedergeben (teil B). Letzteren würde ich durchweg den vorzug geben. In 20 abschnitten wird auf diese weise die formenlehre des nomens, pronomens, verbums nebst zahlreichen sogenannten unregelmässigen verben eingeübt. Das grammatische pensum ist am schluss nochmals übersichtlich zusammengestellt mit reichlichen belegen aus den durchgenommenen lesestücken. Der die lautlehre behandelnde teil ist recht verständig. Überall wird das nötigste über die bildung der einzelnen laute in kurzer fassung angegeben. In seiner umschrift schliesst sich der verf. derjenigen des lesebuchs von Vietor-Dörr (*1. aufl.*) an. Ein wörterbuch mit phonetischer lautbezeichnung bildet den schluss. Es wäre zu wünschen, dass Goerlich die folgerichtigeren und korrekteren lautzeichen der neueren auflagen des Vietor-Dörrschen lesebuchs sich zu eigen machen möchte.

Im zweiten unterrichtsjahr soll die syntax des verbs und der übrigen redeteile begonnen werden nach Goerlichs grammatik. Dieselbe zerfällt in zwei teile: a) *Grammatik in beispielen*, enthält *nur* englische sätze ohne deutsche regeln, nach grammatischen gesichtspunkten geordnet. Die texte selbst sind aus Scott, Chambers, Mason u. a. englischen schriften wie *The Primary History of England*, *The Royal Star Readers*, *The World at Home* u. dergl. entnommen und sollen nur die betreffende grammatische erscheinung zur anschauung bringen. b) *Grammatik in regeln*, zusammenstellung der regeln mit nur einem beispiel als beleg. Diese etwas eigentümliche anordnung der grammatik hat der verf. gewählt, um die schüler die grammatischen erscheinungen aus den beispielen selbst finden zu lassen. Die sätze selbst zeichnen sich durch einfachheit und kürze aus, auch das grammatische pensum beschränkt sich nur auf die wichtigeren sprachlichen erscheinungen.

Als lektürestoff für die mittleren klassen hat G. ein vortreffliches *Lesebuch* herausgegeben, da er ganz richtig die lektüre eines ganzen schriftstellerwerkes im zweiten unterrichtsjahr nicht für empfehlenswert hält. Die schüler sollen in das praktische leben eingeführt werden und sich frühzeitig

im sprechen üben. Goerlichs lesebuch, welches sich an sein *Methodisches lehr- und übungsbuch* anschliesst, enthält eine grosse zahl sehr brauchbarer texte, welche die schüler gewiss mit grossem interesse lesen werden. Es zerfällt in zwei teile, von denen der erste *Tales and Stories,* sowie *Pictures of English History* (besser *from*!) enthält, welche den lektürestoff für IIIa und IIb bilden sollen. Der zweite teil (*Narrative and Moral Stories, Useful Knowledge, Great Britain and its Colonies, Letters, Dialogues, Miscellaneous, English Language and Literature, Poetry*) soll im wesentlichen *praktischen* bedürfnissen dienen und den nötigen stoff zu den sprechübungen und den freien ausarbeitungen liefern. Man sieht aus der reichhaltigkeit des inhalts dieses teils, dass die schüler in die verschiedensten gebiete eingeführt werden, wodurch sie eine eingehende kenntnis englischer verhältnisse gewinnen. Während in dem 1. teil der fortschritt vom leichten zum schwereren innegehalten wurde, ist dies beim 2. teil nicht der fall, sondern überall ist ein möglichst einfacher und klarer stil durchgeführt, damit der lesestoff sprachlich keine schwierigkeit bietet. Denn je einfacher und leichter das stück, um so lebendiger und fliessender wird sich die unterhaltung und die freie bearbeitung gestalten. Und vorwiegend sollen ja die texte des lesebuchs zu sprechübungen benutzt werden, daher soll der 2. teil *neben* dem in der klasse gelesenen schriftsteller gebraucht werden. Für die prima ist der abriss über die englische litteraturgeschichte und das *Miscellaneous* bestimmt, welches einige reden (Brougham, Pitt) und musteraufsätze enthält.

Ausser dem lesebuch hat G. noch ein *Übungsbuch* erscheinen lassen zum übersetzen ins englische. Mit recht behauptet der verf., dass die einzig richtige art dieser übungen zusammenhängende aufgaben sind, die sich sprachlich und sachlich an die lektüre anlehnen, also umbildungen oder nachbildungen von lesestücken.[1] Daher enthält der hauptteil des buches deutsche zusammenhängende stücke in engem anschluss an texte des *Lesebuchs.* Letztere müssen natürlich erst von den schülern gelesen sein, ehe sie zur übersetzung gelangen. Zur einübung grammatischer abschnitte und zum *mündlichen* übersetzen gehen deutsche *einzelsätze* voraus, an denen der schüler gewöhnt werden soll, einen einfachen deutschen satz schnell und fliessend in der englischen sprache wiederzugeben. Endlich schliessen sich an die deutschen übungsstücke noch einige anleitungen zu freien arbeiten an (*Composition Exercises*) und zwar *Exercises in Paraphrasing* (fragen über verschiedene texte des *Lesebuchs*) und *Exercises in the form of Outlines* (andeutungen zur ausführung freier arbeiten).

Zu dem *Lesebuch* ist ein gesondertes *Wörterbuch* ebenfalls mit phonetischer umschrift erschienen, welches nach den stichproben zu urteilen recht zuverlässig ist. Druck und ausstattung aller dieser bücher lassen nichts zu wünschen übrig.

---

[1] In ganz ähnlicher weise hat K. Fischer *Deutsche übungsstücke zu K. Kühns Franz. schulgrammatik* herausgegeben. Bielefeld und Leipzig (Velhagen & Klasing) 1894.

Goerlichs bücher müssen als ein gediegenes, von grossem pädagogischen geschick zeugendes lehrmittel für den englischen unterricht bezeichnet werden und verdienen die beachtung aller, welche neue lehrbücher einführen wollen.

Bremen. A. BEYER.

Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit. Mit besonderer berücksichtigung der neuen lehrpläne herausgegeben von L. BAHLSEN und J. HENGESBACH. Abteilung II: *Englische schriften.* Bändchen 1, 2, 5 und 7. Berlin 1894. R. Gärtners Verlag. JOHN TYNDALL, *Fragments of Science* von dr. W. ELSÄSSER und dr. P. MANN. — *Selections from John William Draper's History of the Intellectual Development of Europe*; von H. LÖSCHHORN. — *Newton by* SIR DAVID BREWSTER; von dr. E. SCHENCK und dr. L. BAHLSEN. — *Wanderings in South America by* CHARLES WATERTON; von dr. KLEMENS KLÖPPER.

Die anlage der bändchen 1, 2 und 5 ist die gleiche; kürzere, besonders worterklärungen befinden sich unter dem text, die längeren, und besonders die sachlichen erklärungen, hinten als anhang. Bändchen 7 (Waterton) hat alle anmerkungen als fussnoten. Jedem der bändchen ist ein lebensabriss des verfassers als einleitung beigegeben. Nr. 5 enthält ausserdem ein bildnis Newtons und erläuternde illustrationen. Die sprachlichen erklärungen sind in verständigen grenzen gehalten, natürlich kann man hie und da über das der erklärung bedürftige anderer meinung sein; im ganzen sind sie angemessen und bieten kaum anlass zu bemerkungen. Nur anm. 1 s. 17 in Tyndalls *Fragments* möchte ref. beanstanden. Es wird dort *whose* in *substances whose atoms have already closed in chemical union* — als „eigentümlicher gebrauch des relativs" bezeichnet. Eine solche beziehung von *whose* auf nicht-personen ist doch auch in der prosa nicht so selten; vgl. z. b. Smith and Hall, *A School Manual of English Grammar* § 90; ferner Mätzner III, s. 567 und Imman. Schmidt, *Gramm.* § 289, 2.

Über die naturwissenschaftlichen sacherklärungen steht ref. kein urteil zu. Der druck ist sehr korrekt, papier und ausstattung (leinwandband) gut, preis der vorliegenden bändchen 1 m. bis 1,40 m.

JOHN TYNDALL, *Fragments of Science.* — Tyndall, der berühmte physiker, gilt als meister populär-naturwissenschaftlicher darstellung, seine sprache ist klar, anschaulich, seine schilderungen oft dichterisch-schwungvoll. Die auswahl dürfte die schüler der oberen klassen höherer lehranstalten wohl interessiren und besonders in der hand eines naturwissenschaftlich gebildeten lehrers sich für den unterricht fruchtbar erweisen. — Inhalt: I. *On the Forces of Nature.* II. *On Dust and Disease*; 1. *Dusty Air,* 2. *The Germ Theory of Contagious Disease,* 3. *Parasitic Diseases of Silkworms. Pasteur's Researches,* 4. *Origin and Propagation of Contagious Matter.* III. *Voyage to Algeria to observe the Eclipse.* IV. *Life and Letters of Faraday.* V. *Scientific Use of the Imagination.* VI. *Death by Lightning.* — 115 s. text.

J. W. DRAPER, *Intellectual Development of Europe.* — Der titel könnte irre führen, wenigstens die *Selections* geben keine geschichte des geistigen fortschritts im allgemeinen, sondern nur der *naturwissenschaftlichen* erkenntnis. — *Chapter I. On the Government of Nature by Law. Chapter* II. *Description of Europe: Its Topography and Ethnology. Chapter* III u. IV. *The European Age of Reason.* Diese letzten beiden kapitel enthalten eine hübsche übersicht über die grossen astronomischen und physikalischen entdeckungen; überhaupt ist Drapers schreibart anziehend. — 93 s. text.

SIR DAVID BREWSTER, *Newton.* — Ein ansprechendes lebensbild Newtons und eine eingehende darstellung seiner sowie seiner vorgänger entdeckungen. — Die sachlichen erläuterungen sind hier besonders zahlreich und ausführlich und sind zum teil von illustrationen begleitet; auch im text s. 21 und 25 sind figuren. — 103 s. text.

CH. WATERTON, *South America.* — Dies bändchen hat ref. stofflich am wenigsten befriedigt. Eine reisebeschreibung aus dem ersten drittel des jahrhunders muss entweder bedeutende ergebnisse zum gegenstande haben oder durch hervorragende darstellung ausgezeichnet sein, soll man sich nicht anstatt ihrer ein moderneres werk wünschen. Dass nun Watertons fahrten irgendwie epochemachend gewesen sind, dürfte wohl nicht behauptet werden, und was die darstellung betrifft, kann ref. im gegensatz zu dem herausgeber und den von diesem eingangs angeführten bewundernden worten Sidney Smiths, nichts daran erkennen, was etwa zur einreihung der *Wanderings* unter die klassischen reiseberichte anlass geben könnte. Jedenfalls haben in diesem jahrhundert angelsachsen forschungsreisen von ganz anderer bedeutung gemacht und ihre wissenschaftlichen ergebnisse ebenso musterhaft dargelegt, wie sie szenerie, abenteuer und anekdotenhaftes aufs wirksamste geschildert haben. Unter den helden der Nordpol- und Afrikaforschung stehen engländer und amerikaner mit in vorderster reihe. Hier dürfte manch wertvoller stoff für die lektüre zu finden sein, der die geographisch-ethnologische und die naturwissenschaftliche kenntnis der schüler bereichert und menschlich ihre teilnahme fesselt, auch haben diese forschungsreisen ein viel aktuelleres interesse. Auch Darwins reisetagebuch möchten wir der beachtung der herren herausgeber empfehlen; ferner novellistischer art für die privatlektüre — doch auch für die schullektüre — die reiseschilderungen der Lady Brassey in ihrer yacht *Sunbeam.* Einstweilen können Watertons *Wanderings* auch wohl mit nutzen gelesen werden, seine beobachtungen, besonders zoologischer und ethnographischer art, sind mit liebe gemacht und geben den eindruck der treue — besonders kap. III bis V sind ganz anziehend; für mädchenschulen jedoch, für die der herausgeber das buch auch bestimmt, dürfte der stoff doch gar zu uninteressant sein! — Der vorliegende auszug bezieht sich von *South America* nur auf die wildnisse von Guyana und die insel Antigua. Der text umfasst 87 seiten. Das besonders erschienene wörterbuch zu diesem bändchen nebst vorbereitung zu den ersten zwei kapiteln hat ref. nicht vorgelegen.

Freiburg i. B. G. CARO.

L'Ami Fritz, par ERCKMANN-CHATRIAN, herausgegeben von DR. ARNOLD KRAUSE. (*Prosateurs Français* 98. lieferung.) Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1893. Geb. 75 pf. Anhang dazu getrennt, anmerkungen enthaltend. Wörterbuch dazu 20 pf.

Die vorliegende ausgabe der durch Mascagnis musik bekannt gewordenen erzählung kommt recht zeitgemäss. Der verfasser bestimmt sie als lektüre für die obersten klassen, doch scheint sie mir mehr für den privatgebrauch als für schulzwecke geeignet zu sein. Der junggeselle Kobus, der das heiraten abschwört, um behaglicher leben zu können, schliesslich sich aber doch in ein frisches naturkind verliebt und es auch ohne schwierigkeit bekommt, ist nicht gerade ein charakter, der zu dem ernst der schule passt. Da bietet die französische litteratur denn doch inhaltlich wertvolleres, und wir sollten schon deshalb nicht solche rein novellistische stoffe wählen, weil damit der vorwurf der leichtfertigkeit der französischen schullitteratur neue nahrung finden würde. Will man den *Ami Fritz* den schülern der oberen klassen geben, so kann das allenfalls als privatlektüre geschehen: freilich würde sich auch für diesen zweck geeigneteres finden lassen. Sprachlich bietet die erzählung keine besonderen schwierigkeiten; die grössten sind in dem „anhang" in massvoller weise erklärt, wo auch die übrigen sachlichen erklärungen gegeben sind. Der druck, der auf der 12. ausgabe des *Ami Fritz* (Paris, Hachette, 1890) beruht, ist korrekt; die kürzung des textes auf s. 48 ist angemessen, da an dieser stelle die erzählung offenbar etwas zu einförmig wird.

Lettres de Madame de Sévigné, herausgegeben von OTTO KABISCH. (*Prosateurs Français* 100. lieferung.) Derselbe verlag. 1894. Geb. 90 pf. Anhang dazu getrennt.

Mit der herausgabe einer auswahl aus den zahlreichen briefen der frau von Sévigné ist sicher eine von vielen empfundene lücke ausgefüllt worden, da man, für den schulgebrauch wenigstens, auf die wenigen in den lesebüchern abgedruckten beschränkt war. So ist die vorliegende ausgabe denn mit dank zu begrüssen. Sie umfasst 39 briefe und zwar in chronologischer reihenfolge; der erste, etwa aus dem jahre 1644, ist an ihren verehrten lehrer Ménage gerichtet, der letzte (vom 29. märz 1696), den sie überhaupt geschrieben, an ihren erzieher M. de Coulanges. Die briefe umfassen also ein halbes jahrhundert, und welch reiche, für Frankreichs geschichte und litteratur bedeutungsvolle zeit!

Je reicher der stoff ist, aus dem der herausgeber zu wählen hatte — die gesamtzahl der erhaltenen briefe beträgt 1500! —, desto schwerer war auch die wahl, und ich glaube daher auch, dass sich gegen diese für schulzwecke veranstaltete ausgabe das bedenken geltend machen lässt, dass viele briefe nur ein ganz vorübergehendes interesse bei den schülern erregen können, da die personen und ereignisse, mit denen sich die verfasserin beschäftigt, bedeutungslos sind und daher bald vergessen werden.

Der lehrer muss also meines erachtens auch diese auswahl mit auswahl benutzen. Ich für meine person würde zunächst die nehmen, die sich auf Turennes tod beziehen (22, 23, 24, 35); hier wird auch der schüler etwas von der erschütterung verspüren, die der plötzliche, mitten im siegeslauf eintretende tod des edlen feldherrn in der frivolen hofgesellschaft hervorrief: es ist einer der düsteren schatten, die das schicksal in das leben des sonnenkönigs hineinwarf.

Dann brief 21, wo vom aufstand in der Bretagne die rede ist. Es müsste bei dieser gelegenheit den schülern gezeigt werden, wie furchtbar der druck des absoluten königtums auf den unteren ständen lastete, die dumpfe verzweiflung der aufständischen, die herzlosigkeit des adels und der geistlichkeit ihnen anschaulich gemacht werden; so könnten sie erkennen, dass die ursachen der französischen revolution hier zu suchen sind. Bezeichnend ist für die geistlichkeit das im 20. briefe so launig erzählte zusammentreffen des erzbischofs von Rheims mit einem harmlosen reiter. Die zartfühlende frau von Sévigné ist auch ein kind ihrer zeit, wenn sie — brief 21 — gegen die aufständischen keine *remèdes anodins* angewandt wissen will. Für die verschwendungssucht des adels, die rohheit der sitten, die käuflichkeit der ämter können mehrere briefe belege liefern, für die allmacht des *Roi-Soleil* die briefe 3 und 4, welche die verlobung des grafen von Lauzun mit Mademoiselle und die plötzliche aufhebung derselben betreffen.

Es müsste demnach die aufgabe des unterrichts sein, die briefe nicht der reihe nach zu lesen, sondern aus denselben zunächst den geschichtlichen und kulturellen hintergrund herauszuheben und dann den charakter der schriftstellerin selbst darzustellen, mit ihren schwächen und vorzügen, ihren neigungen u. s. w.

Diese aufgabe wäre immerhin dankbar genug, und sie ist auch mit hülfe der vorliegenden ausgabe wohl zu lösen. Der text ist genau derjenige der vortrefflichen, von Paul Mesnard besorgten ausgabe in 16 bänden in der sammlung der *Grands Écrivains de la France*; in dem beigefügten anhang wird der schüler manche sachliche, historische und litterarische einzelheit erklärt finden, vieles wird freilich der lehrer noch hinzuzufügen haben, wenn die lektüre eine dauernde wirkung haben soll.

Hannover. LOHMANN.

MAARTEN MAARTENS, *The Greater Glory.* 2 vols. Tauchnitz Edition 2965/66. Pr. m. 3.20.

Der letze spross eines uralten adeligen geschlechtes, ein guter mann, wird durch einen emporkömmling, der sich den familiennamen angemasst hat, aus seinem schon verschuldeten besitz und dem hause seiner ahnen gedrängt und mit frau und tochter der armut preisgegeben. Der neue besitzer wird trotz seiner dunklen herkunft und seines unlauteren vorlebens

in folge beharrlichen strebens und grosser skrupellosigkeit in der wahl seiner mittel mit der zeit ein mächtiger und angesehener herr am hofe. Aber sein sohn, der held der geschichte, schlägt aus der art. Er ist rechtschaffen und dabei ein dichterisches genie. Er trennt sich von seinem vater, verzichtet auf adel und reichtum und wird ein begeisterter vertreter der armen und elenden. Er heiratet die tochter des von seinem vater verfolgten mannes.

Diese geschichte aus dem holländischen *high life* ist eine recht ernste lektüre und fällt vor allem durch den warmen, eindringlichen ton auf, in welchem das reine christentum gepredigt wird: die höfische pracht und herrlichkeit ist meist hohler schein, rechtschaffenes handeln und werkthätige, aufopferungsvolle nächstenliebe bedeuten unendlich mehr — *so doth the greater glory dim the less.*

Maarten Maartens ist der schriftstellername eines jungen und reichen holländers, der seine erziehung in England, Holland und Deutschland genossen hat. Er wurde zuerst vor fünf jahren durch den roman *The Sin of Joost Avelingh* (1890) auf das vorteilhafteste bekannt. Diesem werke folgten *An Old Maid's Love* (1891), *A Question of Taste* und *God's Fool* (1892). Der roman *The Greater Glory* erschien zuerst 1893—94 in *Temple Bar* und gilt als das beste unter den bisher erschienenen werken. Der verfasser scheint darin eigene erlebnisse stark verwertet zu haben, jedenfalls erinnert die gestalt des helden Reinout van Rexelaer sehr an ihn selbst. Maarten Maartens soll verheiratet sein und wegen der kränklichkeit seiner frau an der Riviera leben. Seine bücher besitzen nicht nur ein ungewöhnliches psychologisches interesse, sondern zeichnen sich auch durch eine meisterschaft der form aus, die bei einem nicht-engländer um so erstaunlicher ist. Vor kurzem erschien ein neuer roman von ihm, betitelt *My Lady Nobody,* in der illustrirten wochenschrift *The Graphic.* Gelegentlich dieser publikation wurden einige kärgliche biographische notizen gegeben, die im vorstehenden mitgeteilt sind. Den wahren namen des autors konnte oder durfte auch *The Graphic* nicht sagen.

Wien. A. WÜRZNER.

Englische gespräche (English Dialogues) oder Englische konversationsschule. Eine methodische anleitung zum englischsprechen von H. RUNGE. Heidelberg, Julius Groos' Verlag. 1895. 186 s. Preis geb. 1,80 m.

Vorliegendes buch ist ein neues glied in der langen reihe von hilfsmitteln für das studium der neueren sprachen nach der vielbeliebten methode Gaspey-Otto-Sauer, welche die rührige verlagshandlung von Julius Groos in Heidelberg seit vielen jahren herausgibt. Sie hat fast alle modernen sprachen, selbst polnisch und russisch, nach ihrer methode in grammatiken, lesebüchern u. dergl. bearbeitet, und nach der grossen verbreitung zu urteilen, welche die Ottoschen bücher, namentlich bei privatlehrern und

autodidakten, geniessen, ist der äussere erfolg ja nicht ausgeblieben. Indessen die neue methode der spracherlernung, welche unaufhaltsam vordringt, wird entweder auch die Ottoschen lehrbücher fruchtbar beeinflussen müssen, oder sie wird sie bei seite drängen. Der verfasser der ***Englischen gespräche*** hofft, dass dieselben sich als ein nützliches hilfsbuch zur erlernung und übung in der englischen umgangssprache bewähren mögen. Die gespräche sollen so oft durchgearbeitet werden, bis der lernende die ihm neuen wörter und redensarten sich vollständig zu eigen gemacht hat. — Die 1. abteilung enthält kleine gespräche mit nebenstehender deutscher übersetzung. Jedem abschnitte sind eine anzahl neuer wörter vorgedruckt, welche in den folgenden fragen zur verwendung kommen. Die 2. abteilung hat keine deutschen übersetzungen mehr. Inhaltlich sind die fragen nur selten mit einander verbunden. So ist in einem und demselben abschnitte (s. 78) die rede von hotel, theater, erfindung der barometer, den lappländern und der bewegung der erde um die sonne. Die 3. abteilung enthält in 15 abschnitten eine grosse reihe von vokabeln aus den verschiedensten gebieten (weltall, tiere, pflanzen, familie, wohnung u. dergl.) nebst einer anzahl englischer fragen, welche der schüler englisch beantworten soll. Die letzte abteilung umfasst sowohl englische gespräche mit gegenüberstehendem deutschen text als auch nur englische texte aus Crumps ***English as it is spoken***. Diese letzteren sind für den lernenden ansprechender als die der ersten abteilungen. — Man sollte auch dem anfänger nichts unzusammenhängendes vorsetzen, was für ihn kein interesse haben kann. Gespräche knüpfen sich am besten an einen nach allen seiten durchgenommenen lesestoff an; von diesem wird in allererster linie auszugehen sein. Zusammenhanglose gespräche mit vorgeschriebenen fragen und antworten lernen zu lassen, ist vom übel und fördert auch nicht die sprachfertigkeit.

Wenn das buch von selbstlernern benutzt werden soll, so wäre doch mindestens eine art aussprachebezeichnung, welche ganz fehlt, erwünscht; oder wird von dem lernenden vorausgesetzt, dass er die vielen neuen vokabeln gleich richtig ausspricht? Der verf. stellt s. 73 die frage: ***Cannot one learn English quite alone and without a master?*** und beantwortet dieselbe: ***You can learn to translate and to read easy books; but as to*** PRONUNCIATION ***and*** CONVERSATION ***you can do nothing without a good master.*** Immerhin werden fortgeschrittenere Runges buch mit nutzen verwenden können.

Bremen. A. Beyer.

VERMISCHTES.

FRANZÖSISCHE EXAMINA.

Um dem ungeheuerlichen zudrang zu allen berufsarten zu wehren, welche anwartschaft auf staatliche versorgung geben, hat die französische regirung ein höchst einfaches mittel. Es wird je nach bedürfnis des staatsdienstes die zahl der zu rezipirenden kandidaten bemessen. Melden sich z. b. für die offiziersschule Saint-Cyr 2800 kandidaten, so lässt man 2500 durchfallen und nimmt nur die 300 besten heraus. Glaubt man jährlich 6—7 *agrégés d'allemand* (oberlehrer an lyzeen mit voller fakultas im deutschen) zu brauchen, so sucht man aus der zehnfachen anzahl von kandidaten die 6—7 besten aus, ebenso beim *Certificat d'aptitude*, welches die anwartschaft auf eine oberlehrerstelle für neuere sprachen an kleineren gymnasien und realanstalten gibt.

Die folge davon ist eine schwer zu übertreffende verschärfung der französischen prüfungsforderungen, zugleich aber auch ein vortrefflicher nachwuchs an lehrkräften für neuere sprachen an französischen lehranstalten. Die gewaltige konkurrenz zwingt die kandidaten, mindestens ein jahr oder zwei im ausland zuzubringen und sich eine praktische fertigkeit in der handhabung der fremdsprachen anzueignen, um welche deutsche fachgenossen sie beneiden dürfen. Freilich kommt den franzosen zu gute, dass sie nicht gezwungen sind, wie unsere unglücklichen neuphilologen, ihre kräfte auf zwei haupt- und zwei nebenfächer zu zersplittern. Sie bereiten sich entweder zur *agrégation d'allemand*, oder zur *agrégation d'anglais* vor, aber nicht zu beiden zusammen. So sind sie im stande, wirklich gediegenes zu leisten und im späteren unterrichtsbetrieb aus dem vollen zu schöpfen; sie brauchen sich nicht zu geniren, wenn ein deutscher fremdling sie anredet....

An anderer stelle soll das französische prüfungswesen — soweit es unsere fachgenossen interessirt — eingehend behandelt werden.

Als material zur beurteilung möchten wir vorläufig ein paar prüfungsarbeiten vorlegen, die von hier studirenden franzosen uns freundlichst überlassen wurden.

I.

Die kriegsschule Saint-Cyr nimmt als offiziersanwärter nur junge leute auf, die zunächst das *Baccalauréat* (abiturium) bestanden und hierauf in einem, jedem gymnasium beigegebenen *Cours spécial* eine 1—2jährige vorbereitung durchgemacht haben, die hauptsächlich auf mathematik, geographie, geschichte, deutsch etc. abhebt. Dann werden die 27—2800 kandidaten, meist 17—20jährige studentlein, zum schriftlichen examen am sitze des jeweiligen provinzialschulkollegiums (*académie*) in abteilungen zusammengetrommelt; nach dem ausfall der prüfung wird insgeheim eine strenge und scharfe durchsiebung vorgenommen. Etwa die hälfte bleibt übrig; für diese

wird eine anzahl *points* festgesetzt, die unbedingt zum bestehen der prüfung nötig ist (noten 0—20), und dann begibt sich die hohe kommission auf reisen. Dem ergebnis der prüfung, das im *Journal Officiel* erscheint, sehen etwa 3000 familien mit bangen entgegen, denn jeder weiss, dass nur ¹/₆ der kandidaten platz hat, und dass eine altersgrenze von 21 jahren den lieutenant *in spe*, der zum zweiten oder dritten mal pech hat, zwingt, entweder einem andern beruf sich zuzuwenden, oder als gemeiner einzutreten, um später als unteroffizier die aufnahmeprüfung für Saint-Maixent zu versuchen.

Hier ein beispiel der schriftlichen aufgaben:

Ecole Spéciale Militaire — Concours de 1893 — Allemand (Thème et Version) — 6 Juin — De 1ʰ 30 à 4ʰ 30.

Während seine nebenbuhler in Deutschland alles verloren, gewann Buonaparte alles in Italien. Im august drang Wurmser mit einem grossen heere durch die Alpen, um Mantua zu entsetzen. Da er sich aber teilte, fiel der französische feldherr mit seiner ganzen macht in grösster schnelligkeit über die einzelnen östreichischen korps her und schlug eins nach dem andern in der nähe des grossen Gardasees, von wo Wurmser aus den Alpen in die lombardische ebene hinabrückte, das erste mal bei Brescia und Castiglione, den 3. und 5. august; das zweite mal bei Roveredo und Bassano, am 4. und 9. september. Wurmser wurde von den bergen abgeschnitten und musste sich mit einem rest von 16,000 mann in das ausgehungerte Mantua werfen. Einem neuen österreichischen heere unter Alvinzi ging es nicht besser. Buonaparte schlug es in der dreitägigen schlacht bei Arcole, vom 15. bis zum 19. November, und nochmals bei Rivoli am 14. januar 1797. Da sah sich Wurmser endlich gezwungen, Mantua zu übergeben.

(MENZEL.)

THÈME.

Louis XIV révéla à la France le secret de sa force; il prouva qu'elle pouvait se rire de l'Europe liguée et jalouse. Ce prince eut une fois huit cent mille hommes sous les armes, onze mille soldats de marine, cent quatre-vingt-dix-huit vaisseaux de soixante canons, cent soixante mille matelots, mille élèves de marine et trente galères armées. Les étrangers qui cherchaient à rabaisser notre gloire, devaient ce qu'ils étaient à notre génie. En Angleterre, en Allemagne, en Italie, en Espagne, partout on reconnaît qu'on a suivi les édits de Louis XIV pour la justice, ses règlements pour la marine et le commerce, ses ordonnances pour l'armée, ses institutions pour la police des chemins et des villes; tout jusqu'à nos mœurs et à nos habits fut servilement copié. Tel qui se vantait de ses établissements publics en avait emprunté l'idée à notre nation; on ne pouvait faire un pas chez les étrangers sans rencontrer la France mutilée.

(CHATEAUBRIAND.)

Wer in allen hauptfächern die nötige anzahl punkte hat, ist unter die *Saint-Cyriens*, in das stolze *premier bataillon de France* aufgenommen und nach zwei jahren lieutenant, — sofern er das scharfe *examen de sortie* besteht. Zur aneiferung der jungen leute besteht die einrichtung, dass die 25 ersten im abgangsexamen sich ihre garnison wählen dürfen.

II.

Im verhältnis ebenso schwierig sind die *Concours* für lehrer der neueren sprachen. Die schriftliche prüfung umfasst eine übersetzung aus dem deutschen, eine ins deutsche, sowie einen aufsatz. Ein zu beginn jedes studienjahrs ausgegebenes *programme* gibt allgemein die autoren an, aus deren werken geprüft wird. Am gefürchtetsten ist der aufsatz, weil die jungen leute unter klausur fragen zu behandeln haben, zu denen bei uns ein kandidat wochenlang musse hätte, und die sich thatsächlich nicht ohne sorgfältige vorbereitung, selbst von gereiften männern behandeln lassen. Hat ein kandidat in allen drei arbeiten genügende noten — das trifft bei etwa $^1/_4$ zu — dann ist er *admissible*, d. h. zur mündlichen prüfung zugelassen.

Arbeiten aus den prüfungsjahren 1891, 1892 und 1895.

Ministère de l'instruction publique
et des beaux-arts.
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande.
Concours de 1891.

VERSION ALLEMANDE.

Friedrich der Zweite gehört zu den originellsten und geistreichsten schriftstellern des damaligen Deutschlands. Seine gedichte und briefe sind lebendige abdrücke einer unvergleichlichen persönlichkeit; sein *Antimachiavell* stellt ein neues fürstenideal voll sittlicher hoheit auf; seine geschichtswerke nehmen in der historiographie aller zeiten und völker einen hohen rang ein. Selten hat sich eine so umfassende kenntnis der thatsachen auf allen gebieten der politik und verwaltung mit einer so rücksichtslosen wahrheitsliebe, einer so philosophischen, durch vergleichung und verallgemeinerung geschulten durchdringung des stoffes, und einer so fortreissenden, in schilderung der zustände, charakteristik der personen, erzählung von kriegerischen und friedlichen massregeln gleich vorzüglichen darstellung verbunden. Nie hat ein könig so unparteiisch über seine vorfahren, ein staatsmann und feldherr so offen über die motive seines handelns, so unbefangen über seine fehler gesprochen.

Wie gering ist Zäsars schriftstellerei neben seinen thaten! Wie klein der ausschnitt einer ruhmvollen existenz, der in seinen kriegsberichten steckt! Wie vorsichtig zugestutzt diese kriegsberichte selbst! Zäsar bleibt auch in seinen schriften immer politiker. Friedrich der Grosse ist zugleich ein handelnder und ein betrachtender mensch, in beiden sphären ausgezeichnet, an beiden mit ganzer kraft beteiligt; und alles, was der könig weiss und kann, stellt er dem historiker zur verfügung.

In schrecklichen situationen wie am anfang des siebenjährigen krieges sieht er sich im geiste dem unglück erliegen; die düstersten stimmungen werden laut. Er hat erlebt und erduldet was kein mensch jener zeit; seine poesien, seine briefe legen zeugnis davon ab.

Er nennt sich gern einen schüler Epikurs: in wahrheit hat die stoische lebensansicht seinen charakter geformt. Er verschloss sich nicht finster gegen die freuden des lebens: heiterkeit ist die luft, in der er am liebsten atmet. Aber aus den lehren der Stoa stammt sein hohes pflichtgefühl und sein fester entschluss, das unglück des vaterlands nicht zu überleben.

(WILHELM SCHERER, *Geschichte der deutschen litteratur*, p. 417, 418.)

THÈME ALLEMAND.

Le lendemain, nous continuâmes à nous élever toujours de plus en plus et nous arrivâmes au pied du Dovrefield. Nous rencontrâmes ce jour-là le monument d'une victoire remportée par les Norvégiens sur un corps écossais commandé par un capitaine Saint-Clair, au service de la Suède. Ces Écossais furent écrasés dans cette vallée par des rochers que leurs ennemis firent rouler sur eux du haut des montagnes. Une croix de pierre est placée au lieu où ils ont péri. Il existe sur cet événement une ballade devenue populaire; nous nous la fîmes chanter par un paysan pour en connaître l'air. On ne se serait pas douté qu'il eût été fait pour un chant de triomphe, tant il était languissant et triste. Il en est de même de tous les chants populaires du Nord; bien que souvent les paroles expriment la gaîté ou un sentiment vif, la mélodie en est toujours traînante et plaintive: c'est que le caractère de la musique nationale ne traduit pas telle ou telle disposition passagère, mais le fond même de l'âme d'un peuple. Or la tristesse est le véritable caractère du Nord; on l'y retrouve partout: dans le silence et la grandeur de la nature, dans le morne regard de l'homme, dans sa démarche lente et son chant plaintif, dans les brumes de la mer, dans les longues nuits et les longs crépuscules. Il m'est arrivé par moments d'avoir un sentiment bien profond et bien intime de cette tristesse septentrionale, quand, m'éloignant un peu de mes compagnons, j'allais m'asseoir sur un sapin renversé et que je promenais mes regards sur une étendue immense et silencieuse. Je restais ainsi longtemps sans qu'aucun mouvement, aucun son, vinssent m'arracher à ma rêverie, et cependant le bruit le plus léger se fait entendre dans le calme universel: c'est un petit oiseau qui se plaint faiblement dans les airs, ou le cri d'un corbeau caché dans un nuage, ou un coup de rame au loin sur un lac solitaire.

(J.-J. AMPÈRE.)

COMPOSITION FRANÇAISE.

L'étude de l'allemand fait-elle partie de ce qu'on appelle LES HUMANITÉS? *Si oui, dites pour quelles raisons et à quelles conditions.*

Concours de 1892.

VERSION ALLEMANDE.

Abendstille.

Nun hat am klaren frühlingstage
Das leben reich sich ausgeblüht;
Gleich einer ausgeklungnen sage
Im west das abendrot verglüht.
Des vogels haupt ruht unterm flügel,
Kein rauschen tönt, kein klang u. wort;
Der landmann führt das ross am zügel,
Und alles ruht an seinem ort.

Nur fern im strome noch bewegung,
Der weit durchs thal die fluten rollt:
Es quillt vom grunde leise regung,
Und silber säumt sein flüssig gold.
Dort auf dem strom noch ziehen leise
Die schiffe zum bekannten port,
Geführt vom fluss im sichern gleise —
Sie kommen auch an ihren ort.

Hoch oben aber eine wolke
Von wandervögeln rauscht dahin:
Ein führer streicht voran dem volke
Mit kraft und landeskund'gem sinn.
Sie kehren aus dem schönen süden
Mit junger lust zum heim'schen nord,
Nichts mag den sichern flug ermüden,
Sie kommen auch an ihren ort.

Und du, mein herz! in abendstille
Dem kahn bist du, dem vogel gleich,
Es treibt auch dich ein starker wille,
An sehnsuchtsschmerzen bist du reich.
Sei's mit des kahnes stillem zuge,
Zum ziel doch geht es immer fort;
Sei's mit des kranichs raschem fluge —
Auch du, herz, kommst an deinen ort.

(GOTTFRIED KINKEL.)

Concours de 1892.

THÈME ALLEMAND.

Paris.

Je l'aime passionément, non seulement pour tout ce qu'il contient, mais pour lui-même. J'aime ses rues, ses places, ses jardins, son fleuve, ses aspects variés de jour et de nuit, ses bruits et ses silences. Quiconque a quelque peu voyagé me peut comprendre, si je dis que c'est une ville bien faite. Les villes ont leurs proportions tout comme les créatures humaines; elles peuvent être disgracieuses ou charmantes, et, comme les femmes, avoir une vilaine taille ou une ravissante tournure. Il y a des capitales qui ne sont que de gros villages; il en est d'autres qui sont des labyrinthes, ou d'immenses nécropoles, ou de vastes fabriques; mais aucune ne semble, comme Paris, avoir été créée et mise au monde pour être le vrai théâtre de la pensée et des passions. Tout grand qu'il est, il n'a rien d'accablant par son étendue; il est harmonieux dans toutes ses parties, agréable à parcourir, aisé à connaître, commode sans uniformité, infiniment varié sans bizarrerie, riche en points de vue de toute sorte et propre à tous les ébats de l'âme, admirablement adapté, enfin, à la race ingénieuse, sensible et légère qui l'habite. On parle souvent de l'attachement du montagnard pour sa maison, du paysan pour sa chaumière; mais qu'est-ce que tout cela à côté de l'invincible chaîne qui attache à Paris les plus malheureux de ses

enfants? J'entends par là ceux qui y sont nés ou qui sont venus l'habiter de bonne heure; en un mot, ceux auquels chacune de ses rues, chacun de ses coins, chacun de ses pavés disent quelque chose. Ne contient-il pas toute notre histoire? N'est-ce pas comme une grande maison dans laquelle, à chaque pas, nous retrouvons un souvenir? Où pouvons-nous passer sans avoir au lèvres le mot du fabuliste: „J'étais là, telle chose m'advint?" (PRÉVOST-PARADOL.)

SUJET DE COMPOSITION.

Montrez par quelques exemples empruntés aux deux syntaxes quel profit les élèves peuvent retirer d'un enseignement raisonné de la langue allemande pour la connaissance grammaticale de leur propre langue.

(Ohne hülfsmittel, arbeitszeit 5 stunden.)

Concours de 1895.

THÈME.

Le foyer domestique.

Pour que les mœurs conservent ou alimentent leur pureté et leur énergie, il faut qu'il y ait quelque part un lieu consacré par les joies et les souffrances communes, une humble maison, un grenier, qui soit pour tous les membres de la famille comme une patrie plus étroite et plus chère, à laquelle on songe pendant le travail et la peine et qui reste dans les souvenirs de toute la vie associé à la pensée des êtres aimés qu'on a perdus. Comme il n'y a point de religion sans temple, il n'y a pas de famille sans l'intimité du foyer domestique. L'enfant qui a dormi dans le berceau banal de la crèche et qui n'a pas été embrassé à la lumière du jour par les deux seuls êtres dans le monde qui l'aiment d'un amour exclusif n'est pas armé pour les luttes de la vie. Il n'a pas comme nous ce fond de religion tendre et puissante qui nous console à notre insu, qui nous écarte du mal sans que nous ayons la peine de faire un effort et nous porte vers le bien comme par une secrète analogie de nature.

Au jour des cruelles épreuves, quand on croirait que le cœur est desséché à force de dédaigner ou à force de souffrir, tout à coup, on se rappelle, comme dans une vision enchantée, ces mille riens qu'on ne pourrait pas raconter et qui font tressaillir, ces pleurs, ces baisers, ce cher sourire, ce grave et doux enseignement murmuré d'une voix si touchante. La source vive de la morale n'est que là: nous pouvons écrire des livres et faire des théories sur le devoir et le sacrifice, mais les véritables professeurs de morale sont les mères de famille. Ce sont elles qui conseillent doucement le bien, qui donnent l'exemple du courage et l'exemple plus difficile de la résignation et qui enseignent à leurs enfants le charme des sentiments tendres et les fières et sévères lois de l'honneur.

(JULES SIMON.)

Concours de 1895.

VERSION.

Wer hat nicht von dem passionsschauspiel gehört, welches alle zehn jahre in dem oberbayrischen dorfe Oberammergau von den dortigen bewohnern aufgeführt wird, und jedesmal zahllose zuschauer aus allen ländern der welt anzieht?

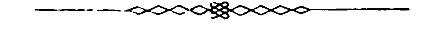
Das muss man aber einem jeden der zuschauer aus den gebildeten ständen gleich von vornherein vorhalten: den massstab eines erlesenen und eleganten geschmacks, den man zur beurteilung der leistungen unsrer hoftheater glaubt mitbringen zu dürfen, den muss man für dieses ländliche spiel zu hause lassen. Es hat hier gar keine berechtigung. Wer aber eine kunstleistung von landleuten für landleute sucht, ein gottesdienstliches schauspiel, ernst und eifrig gemeint, von innigem aber beschränktem kunstsinn geleitet, von menschen ausgeführt, die, ehe sie das kostüm angelegt, erst ihren garten begossen, ihr vieh gefüttert haben, der wird vor dieser ländlichen bühne die schönsten und erhebensten wirkungen an sich erleben, und für die treue und kindlichkeit, für die ungeschminkte, gerade natur, für die züge des innigsten und zartesten gefühls gern manches ungehobelte, alltägliche, drollige mit in den kauf nehmen.

Ihre muster suchen diese naiven künstler nicht über den kreis ihrer erfahrungen hinaus. Wenn ihr Pilatus und ihre priester daher an ihre landrichter und dorfpastoren erinnern, so ist das ebenso in der ordnung, als dass sie alle, römer und hohepriester und engel und krämer, gutes oberbayrisch reden. Jeder der spieler ist des guten glaubens: in Jerusalem sei es nicht anders hergegangen als in Oberammergau.

(ED. DEVRIENT.)

Man wird zugeben, dass diese prüfungsaufgaben an das sprachliche können der künftigen lehrer des deutschen ganz andere anforderungen stellen als diejenigen, die heft 6 s. 388 f. der *Neueren Sprachen* aus Baden mitgeteilt wurden. Noch höher sind die forderungen für die *agrégation*, das oberlehrerexamen, auf welche in einem der nächsten hefte eingegangen werden soll.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND III. DEZEMBER 1895. HEFT 8.

DIE NEUSPRACHLICHEN FERIENKURSE
FÜR LEHRER HÖHERER LEHRANSTALTEN PREUSSENS.

Was über die entstehung, den zweck, den gang und die ausnützung der ferienkurse für lehrer höherer lehranstalten Preussens zu sagen ist, hängt so eng mit einem berliner unternehmen zur förderung des neusprachlichen unterrichts zusammen, dass eine kurze darstellung der geschichte dieses unternehmens am besten über den ganzen charakter der ferienkurse aufklärt.

Am 7. november 1887 hielt ich in der „berliner gymnasiallehrer-gesellschaft“ auf den wunsch des vorstandes einen vortrag „über die reformbewegung auf dem gebiete des französischen unterrichts“. Die berliner höhere lehrerschaft brachte dem gegenstande ein ungewöhnliches interesse entgegen: nicht nur war der besuch bei dem vortrage selbst ein äusserst starker, sondern es mussten, um die besprechung zu ende zu führen, noch zwei ausserordentliche sitzungen anberaumt werden. Was ich über den gegenstand zu sagen hatte, kann ich heute kurz als die grundzüge einer gemässigten reform bezeichnen, welcher die berliner neusprachliche lehrerschaft stets das wort geredet hat, wofür sie die genugthuung gehabt hat, sie in die sogenannten neuen lehrpläne von 1892 aufgenommen zu sehen. Der widerspruch ging zwar nur von einer verschwindend kleinen minorität aus, wurde aber mit einer erspriesslichen hartnäckigkeit geführt. Von den beiden grundforderungen der reform, dass wir modernes französisch verstehen und sprechen lehren wollen, und dass wir dazu selbst in erster reihe im stande sein müssen, ging dann mein vorschlag aus, der die anregung zu dem bezeichneten berliner unternehmen und damit zu den ferienkursen gegeben

hat. Ich sagte: „Es kann vom neusprachlichen lehrer ein aufenthalt im fremden lande nicht gut als prüfungsbedingung gefordert werden. Aber selbst wenn sich der lehrer eine erhebliche übung im auslande oder auf der universität erworben hat, so lässt dieselbe bald nach, wenn sie nicht aufgefrischt wird: und diese auffrischung wieder im fremden lande holen werden die lehrer weder können noch in regelmässiger wiederholung wollen.“ Und da ich nur für die berliner verhältnisse vorschläge zu machen hatte, so fuhr ich fort: „Es gibt in Berlin stets eine anzahl junger franzosen, meist staatsstipendiaten, die ihre *licence* bestanden haben und sich hier für die besondere *licence pour l'allemand* oder die *agrégation* vorbereiten wollen. Sie sind durchgängig ausgezeichnet vorgebildet, kommen geradeswegs aus den vorlesungen der besten französischen gelehrten und haben die grössten französischen schauspieler und deklamatoren gehört, und werden daher ganz besonders befähigt sein, uns ein französisch zu lesen oder frei vorzutragen, das uns als muster für unsere schüler dienen kann. Der verkehr mit ihnen wird uns auch über die neuesten erscheinungen der litteratur und des französischen volkslebens auf dem laufenden erhalten, und zwar besser, als es bücher können. Nun ist aber die zahl der berliner lehrer der neueren sprachen so gross, dass selbst wenn wir unsere vortragenden für die ernsthafte vorbereitung, die wir von ihnen fordern, durchaus angemessen entschädigen, der geldbeitrag, den jeder beizusteuern hat, ein äusserst geringer zu sein braucht.“

Als ich diesen vorschlag machte, dachte ich mir, einer unsrer bekannten neuphilologen sollte die ausführung übernehmen. Man sagte mir aber, ich, der ich den gedanken angeregt hätte, müsste auch die praktische ausführbarkeit desselben zeigen. Und da ich ein unverbesserlicher optimist bin, so ging ich ans werk: Ich bat den damaligen lektor an der universität, jetzigen professor an der universität Genf, Bernard Bouvier, uns stellen der französischen litteratur, die in erster reihe mit rücksicht auf das unterrichtsbedürfnis ausgewählt waren, einfach vorzulesen. Er ging gern auf meine bitte ein und hat uns während der drei winter von 1887—1890 ausgezeichnete vorlesungen gehalten, und zwar im ersten winter auf der universität, im zweiten im saale eines restaurants, im dritten im „französischen gymnasium“. Es nahmen an diesen vorlesungen zwischen 60 und 70 gymnasial-

lehrer teil, jeder gab drei mark; und die einnahmen reichten aus, um in jedem winter vier bis fünf solcher vorlesungen zu stande zu bringen. Vom zweiten winter an wurden in einem kleinen kreise von 20 bis 30 teilnehmern auch englische vorlesungen in derselben art gehalten.

Der wunsch nach abwechselung, zum teil wohl auch die von dem stamme der teilnehmer inzwischen erlangte übung, liess bald das verlangen nach *freien vorträgen* entstehen, etwa nach dem muster der *conférences*, wie sie in Paris in der *salle de conférences* auf dem *boulevard des Italiens* fast allabendlich gehalten werden, und wie sie unter anderm von Francisque Sarcey in *Comment il faut faire des conférences* geschildert werden, d. h. freie vorträge, die nicht darnach streben, tiefgehende belehrung über einen gegenstand der wissenschaft oder kunst, oder neue entdeckungen einem publikum von fachleuten bekannt zu geben, sondern die eine allgemeingebildete zuhörerschaft etwa eine stunde lang durch einen geistvollen, auch durch feine form anregenden vortrag unterhalten wollen. Herr Bouvier war inzwischen abberufen worden; ich erhielt zuerst auf der französischen botschaft, dann durch beziehungen, die ich in Paris selbst mit der *Sorbonne* und der *École Normale Supérieure* angeknüpft hatte, geeignete *conférenciers*, nur die mittel zur bestreitung der stetig wachsenden kosten fingen an äusserst knapp zu werden; und den beitrag von drei mark wollte ich nicht gern erhöhen und habe es bis jetzt nicht gebraucht. Ich kam nämlich auf den gedanken, die städtischen behörden von Berlin, die so reichliche mittel zur hebung ihrer schulen aufwenden, um einen zuschuss anzugehen. Ich fand das weitestgehende entgegenkommen, so dass ich, der ich an einen zuschuss von einigen hundert mark gedacht hatte, auf wunsch der herren schulräte, einen vorschlag formulirte, wonach die stadtvertretung 2000 mark „zur hebung des neusprachlichen unterrichts“ bewilligen und diese summe so geteilt werden sollte, dass 500 mark als zuschuss zu unsern vorträgen, die übrigen 1500 mark zu drei reisestipendien zu 500 mark für städtische lehrer verwendet würden. Diese studienreisen sollten im allgemeinen in den grossen ferien, also auf fünf wochen, gemacht werden. Nun reichten unsere mittel hin, um während des ganzen winters an jedem mittwoch eine, abwechselnd französische und englische,

vorlesung zu veranstalten. Seitdem pflegen wir dieses unternehmen kurz als „mittwochs-vorlesungen“ zu bezeichnen; herr direktor Walter in Frankfurt a. M. hat dafür den hübschen ausdruck „dauer-kurse“ (im gegensatz zu den ferienkursen) erfunden. Es wurden nun, auf den billigen wunsch des magistrats, auch lehrerinnen zugelassen, aus den vororten kamen die lehrer und lehrerinnen, aus den militärischen anstalten, der kriegsakademie und dem königlichen kadettenkorps beteiligten sich lehrer und offiziere; so dass die gesamtheit der teilnehmer an allen veranstaltungen zusammen oft an 300, nie unter 200 betragen hat. Wir sind soweit gekommen, wenn die erforderlichen kräfte dazu vorhanden waren, sogar szenische aufführungen kleiner lustspiele zu veranstalten, Mark Twain hat uns selbst einmal eine stunde lang aus seinen werken vorgelesen, und im vergangenen winter hat herr Antoine mit seinem *Theâtre Libre* eine besondere nachmittags-vorstellung, zu der ich selbst das programm wählen konnte, zu halben preisen für uns gegeben. Von 1890 an hat mich in der stetig wachsenden arbeit für diese veranstaltungen herr oberlehrer dr. Leo Bahlsen-Berlin in dankenswertester weise unterstützt, indem er die englischen vorlesungen besorgte.

Da trat durch die verhandlungen der sogenannten „dezemberkonferenz“ und die „neuen lehrpläne“ von 1892 amtlich die anforderung an alle lehrer der neueren sprachen, die sprache, die sie lehren, auch selbst zu sprechen. Es lag nahe, mit unsern mittwochs-vorlesungen verbunden gelegenheit zu geben, die, wie jene fürs ohr, so diese für die zunge die unumgängliche übung bieten könnte. Ein glücklicher einfall eines stadtverordneten verschaffte die mittel. Derselbe (*que Dieu bénisse!*) erklärte, als die 2000 mark zum zweiten male bewilligt werden sollten, diese summe, bei der nützlichkeit der sache, für unzureichend, verlangte die verdoppelung, und die versammlung bewilligte sie. So erhielt unser unternehmen nun einen zuschuss von 1000 mark; und es sind seitdem für städtische lehrer und lehrerinnen sechs reisestipendien zu 500 mark alljährlich zur verfügung. So hatten wir die mittel, in allen teilen der stadt kleine zirkel von etwa acht lehrern oder lehrerinnen zu bilden, in denen dieselben in vierzehntägigen, etwa zweistündigen zusammenkünften, immer in gegenwart eines unsrer *conférenciers* bezw. *readers* sich im mündlichen gebrauch der fremden sprache üben. Die zahl dieser

kel ist jetzt sehr gross (15 augenblicklich), und einige derben üben auch im sommer. Dieses ganze unternehmen ist zt eben in den neunten winter seines bestehens getreten und rf wohl als eine für die zukunft gesicherte einrichtung beıchtet werden, die auch in einer ganzen reihe anderer städte chahmung gefunden hat.

Der übergang von diesem unternehmen zu den ferienkursen ruht auf dem interesse, welches demselben von anfang an von r höchsten stelle der unterrichtsbehörden entgegengebracht ırden ist. Schon dem vortrage vom 7. november 1887, aus m das ganze unternehmen hervorgegangen ist, wohnte aus m unterrichts-ministerium auch der jetzige wirkliche geheime erregirungsrat herr dr. Stauder bei und beauftragte mich, m jährlich einmal bericht über den gang und die fortschritte ɜser vorlesungen mündlich zu erstatten. Im jahre 1890 gab mir dann den auftrag, für den herrn minister von Gossler ıen eingehenden bericht über die ganze angelegenheit zu ıreiben. In der antwort auf diesen bericht *d. d.* 9. juni 1890 rach der herr minister „sämtlichen beteiligten herren für das eraus zeitgemässe und zweckmässige unternehmen, sowie für ɜ massvolle und umsichtige art der ausführung desselben seine sondere anerkennung aus und wünschte dem schönen beginnen ɨiteren erfolgreichen fortgang.“ Am 28. februar 1892 überıchte ich (in folge der beschlüsse der „dezember-konferenz“) m herrn minister eine denkschrift über die einrichtung von usprachlichen ferienkursen für lehrer höherer lehranstalten. In r antwort *d. d.* 14. märz 1892 schrieb mir der herr minister, ss er von meiner eingabe „mit besonderem interesse kenntnis nommen habe, dass aber die zu seiner verfügung stehenden ıds zur zeit anderweitig in anspruch genommen seien.“ Den dauernden bemühungen des herrn geheimrat dr. Stauder geıg es dann, für das jahr 1894/95 die mittel flüssig zu machen, ı zunächst in jenem jahre zwei ferienkurse, einen in Berlin r die provinzen östlich der Elbe und einen in Frankfurt a. M. r die westlichen, zu stande zu bringen. Die leitung des ersteren ırde unterm 16. juli 1894 mir, die des frankfurter herrn rektor Walter (von der musterschule) übertragen und zugleich itgeteilt, dass voraussichtlich in zukunft jährlich ein solcher ·ienkursus würde stattfinden können. Der frankfurter kursus

wurde vom 3. bis 15. januar 1895, der berliner vom 28. dezember 1894 bis zum 9. januar 1895 abgehalten. Über jenen ist u. a. ein bericht von herrn dr. Wähmer-Düren in dieser zeitschrift III, 1, s. 36—48, über diesen ein solcher von herrn oberlehrer dr. Lämmerhirt-Fraustadt in den *Blättern für höh. schulwesen* (von F. Hornemann-Hannover), 12. jahrgang, heft 3 und 4, märz und april 1895, s. 44—46 und s. 61—64 erschienen. Im laufenden jahre 1895/96 hat in Berlin ein englischer kursus, vom 30. september bis zum 12. oktober, unter meiner leitung stattgefunden, über den in dieser zeitschrift einer der herren teilnehmer berichten wird. In zukunft wird wahrscheinlich der berliner kursus immer in den osterferien, der nächste, ein französischer, vom 30. märz bis zum 11. april 1896 stattfinden. Ob französische kurse mit englischen regelmässig abwechseln werden, oder vielleicht immer zwei französische mit einem englischen, wird davon abhängen, wie sich das bedürfnis herausstellen wird. Zu den vom herrn minister zur verfügung gestellten mitteln von 1000 mark für jeden kursus hat in Frankfurt a. M. das freie deutsche hochstift einen zuschuss geleistet, in Berlin schweben zur zeit verhandlungen, um auch hier einen zuschuss der städtischen behörden flüssig zu machen, der den kursen sehr zu statten kommen würde. Die zahl der teilnehmer, die sonst auf etwa 45 bestimmt ist, könnte dann um etwa 15 bis 20 lehrer erhöht werden. Die vorlesungen können von einer ziemlich unbeschränkten zahl von zuhörern besucht werden; die erhöhung der mittel würde vor allem dazu dienen müssen, in den einzelnen übungszirkeln möglichst wenig herren, am liebsten immer nur drei oder vier, zu vereinigen. Für unsere dauernden berliner zirkel können wir grössere zahlen ansetzen, da die berliner verhältnisse es mit sich bringen, dass, selbst bei regstem eifer, immer einige herren an jedem abend verhindert sind.

Der verlauf, und demnach das programm der ferienkurse, ist nun genau nach dem muster der berliner mittwochs-vorträge und übungszirkel festgesetzt worden. Es liess sich das, was beim berliner unternehmen in einem ganzen winter geschieht, in den raum von zwei wochen zusammendrängen: an den zwölf arbeitstagen waren regelmässig von 9—11 uhr vormittags vorträge und von 11—1 uhr übung in den zirkeln. Es mussten aber, auf wunsch der teilnehmer, oft nachmittags-vorträge und

gelegenheiten zu besprechungen angesetzt werden, sodass in jedem kursus etwa 25—30 einstündige vorträge gehalten worden sind. Unter diesen wurden zwei oder drei, über methodik des unterrichts oder sonst schultechnische fragen, von deutschen in deutscher sprache, alle andern von ausländern in ihrer muttersprache gehalten. Dass ich selbst den einleitenden vortrag immer in der fremdsprache gehalten habe, hat viel dazu beigetragen, die anwendung derselben auch im persönlichen verkehr der herren zu befördern. Die gegenstände der fremdsprachlichen vorträge waren so angeordnet, dass an den ersten tagen (zwei oder drei) nur gelesen wurde, und zwar mit den texten in den händen der zuhörer. Die verlagsbuchhandlung R. Gaertner (Hermann Heyfelder) Berlin SW., Schönebergerstrasse 26, hat für den eben beendeten englischen kursus jedem teilnehmer fünf bändchen ihrer sammlung (Bahlsen - Hengesbach) unentgeltlich übergeben. Auf diese weise lässt sich schon, wenn der vorlesende veranlasst wird, recht langsam und scharf akzentuirt zu lesen, ein recht erspriessliches studium der fremdsprachlichen laute erreichen. Dasselbe ist aber nur rein praktisch (was für manchen hörer nicht ausreicht); daher habe ich von anfang an den wunsch gehabt, für einen teil des zu lesenden stoffes eine phonetische umschrift, ohne historische orthographie, herstellen zu lassen, und diese von einem ausländer (der aber die *historische* orthographie vor augen hat) mehrere male hintereinander in verschiedenem tempo lesen zu lassen. Die herstellung einer solchen umschrift schien mir aber für die ersten male zu kostspielig; ich wollte vorsichtig zu werke gehen, um den bestand der kurse nicht von vornherein durch defizits in frage zu stellen. Nachdem ich jetzt übersehe, wie ich die sache handhaben kann, soll es zu ostern geschehen. Es kommt hinzu, dass einige, wenn auch noch so kurze und elementare vorträge über wissenschaftliche phonetik immer dringender von den teilnehmern verlangt werden. Dieselben sollen in das programm des oster - kursus eingefügt und mit der besprochenen lektüre in zusammenhang gebracht werden. Es hat sich, namentlich beim letzten englischen kursus, gezeigt, dass ich etwas zu wenig solche lesungen nach vorliegenden texten angesetzt hatte, weil von den berliner zuhörern naturgemäss mit der zeit immer mehr freie vorträge gefordert werden. Ausserdem ist da auch noch ein unterschied

zwischen den englischen und französischen kursen zu machen, da die geübtheit im französischen im allgemeinen grösser ist als im englischen. Es ist aber bei aufstellung der programme immer vorgesehen worden und soll es auch in zukunft werden, dass an den nachmittagen und abenden vorträge nach den wünschen der teilnehmer neu angesetzt werden. Was zu solcher lesung gewählt wird, ist im grunde genommen gleichgültig, da der satz, dass man die ganze französische aussprache an den ersten besten zehn zeilen der französischen litteratur vollständig lehren kann, heute nur noch bei solchen lehrern des französischen widerspruch findet, die sie auch an der ganzen französischen litteratur (oder soll ich lieber sagen „an der dicksten grammatik"?) nicht lehren (und nicht lernen) können. Trotzdem wird bei den teilnehmern immer der berechtigte wunsch vorhanden sein, vor allem solche stellen zu hören, die sie dann im unterricht ihren schülern wieder vorlesen wollen. Die notwendige mischung von gebundener und ungebundener rede wird ja niemand, dem man die leitung eines kursus anvertraut, in das programm zu nehmen vergessen.

Ganz ebenso gleichgültig ist die wahl der themata für die freien vorträge. Es ist unter den teilnehmern an einem ferienkursus niemand, der nicht sein französisch und englisch ehrlich studirt hätte, und der nicht im stande wäre, über ein thema, mag man es auch noch so geschickt und praktisch und lehrreich wählen, mindestens eben so gründliches zu sagen (was den inhalt betrifft!) wie jeder der jungen gelehrten, die das thema behandeln. Aber die art der behandlung, die andere darstellung, die derselbe gegenstand im kopfe und munde eines franzosen und engländers findet, die form und, als die hauptsache, die aussprache sind die punkte, auf die es uns ankommt, und die sich aus jedem thema ergeben, und wäre es die fürchterliche *Troisième Croisade par Michaud*, das bromkali, mit dem Deutschlands jugend 1/2 jahrhundert lang erfolgreich eingeschläfert worden ist und zum teil noch wird. Aber wenn man die ausländer vorschläge machen lässt und aus diesen, denen man ja eine gewisse direktive gibt, eine wahl trifft, so ergibt sich von selbst gewöhnlich ein programm, welches die zuhörer nicht nur bis zu ende interessirt, sondern meist ihr interesse bis zum schlusse steigert. Es empfehlen sich besonders recht umfassende

mata, wie *Le Roman français au XIXᵉ siècle*, *The develop-*
it of the English novel, *The English novel in the Victorian*
, La Critique française surtout au XIXᵉ siècle, da diese
n vortragenden am meisten gelegenheit geben, den gegenstand
ı einem höheren und besonders nationalen standpunkt zu
ıandeln, und die hörer nicht etwa durch mitteilungen von
senschaftlichen kleinigkeiten, namentlich daten, zu ermüden,
dass sie ihre ganze aufmerksamkeit auf die form richten
ınen. Es wird sich immer von selber machen, dass bei einem
chen vortrage mitteilungen über neuere und neueste erschei-
ıgen der fremdsprachlichen litteratur reichlich mitunterlaufen;
besonderem masse ist aber dazu in den übungszirkeln ge-
enheit. Ich habe es für nützlich gehalten, namentlich im
eresse von studienreisen nach Paris, wenigstens einmal ge-
enheit zur behandlung des *argot* zu geben, dessen kenntnis,
nn auch nicht unumgänglich notwendig, so doch von grossem
teil für denjenigen ist, der ein möglichst umfassendes gesamt-
l vom französischen volksleben durch eigene anschauung und
ıhrung gewinnen will. Das interesse der teilnehmer an diesem
genstande war ganz ungemein gross, so dass sogar der vorschlag
nacht wurde, wenn erst besondere texte für die kurse ge-
ıckt würden, soviel vom *argot* mitaufzunehmen, dass sich
nigstens eine anschauung von dieser sprache daraus gewinnen
st. Nach diesen grundsätzen sind die programme aufgestellt
rden, wie aus den oben genannten berichten im einzelnen
ehen werden kann.

Weit schwieriger als dieser erste teil der kurse, die vor-
ge vor der gesamtheit der teilnehmer, war der zweite, die
ungszirkel, einzurichten. Meine besorgnisse denselben gegen-
er waren nicht gering: wenn die befangenheit der teilnehmer,
angst, sich vor kollegen fehler zu schulden kommen zu
sen, zu gross gewesen wäre, so hätte es nicht viel mittel
geben, die unterhaltung bis zu allgemeiner beteiligung in fluss
bringen. Wie schon gesagt, hilft hier gleich beim beginn
kursus die eröffnung durch den leiter in der fremdsprache
d die ehrliche erklärung, dass es keinen deutschen gibt, dem
ht beim freien und schnellen sprechen einmal ein fehler,
lleicht sogar ein recht derber, mitunterläuft, sodann dass
mand eine unterhaltung in einer fremdsprache führen lernt,

der nicht den satz unterschreibt: „besser mit fehlern sprechen, als grammatisch richtig schweigen“. Sodann aber kommt bei planmässigem vorgehen die unterhaltung ganz von selbst, wenn die übenden im zirkel denselben gang gehen, wie in den allgemeinen vorträgen: zuerst einfach lesen oder auswendig gewusstes vortragen, um die aussprache zu verbessern, dann kleine ausarbeitungen frei vortragen, etwa inhaltsangaben von kapiteln oder kurzen erzählungen, wie man sie primanern einmal gelegentlich als muster gibt, vielleicht auch diktirt. Weitere anregung, zugleich recht wertvolle muster für den unterricht, gibt eine an bilder angeknüpfte unterhaltung. Die verlagsbuchhandlung von Ed. Hölzel, Wien IV, Luisengasse 5, hat die acht grossen „Hölzelschen wandbilder“ unentgeltlich für die berliner kurse zur verfügung gestellt, und dieselben sind ganz besonders gern benutzt worden. Viel thut ja dann auch die persönliche bekanntschaft mit dem ausländer des zirkels, eine anfrage an ihn, „land und leute“, auch wohl den unterricht und das studium in seiner heimat betreffend. Unterhaltung über grammatische und lexikalische fragen hat wenig praktischen nutzen und fördert höchst selten ein befriedigendes resultat zu tage. Wegen solcher fragen ist es weit besser, den leiter des kursus in anspruch zu nehmen, der die fragen entweder selbst wird beantworten können oder die mittel weiss, die sie gründlich und wissenschaftlich stichhaltig beantworten. Ein spazirgang durch die stadt gibt auch einmal eigenartigen stoff zur unterhaltung. Endlich ist der jedesmal am vormittag vortragende gehalten, wenn es von teilnehmern gewünscht wird, am abend desselben tages zum oder nach dem abendessen in einem restaurant zu sein, um über form und inhalt seines vortrages nähere auskunft zu geben.

Wegen der verteilung der teilnehmer auf die zirkel war ich zuerst in einiger verlegenheit, bis ich mich kurz entschloss, den herren zu sagen, dass es doch nur einen einzigen sachgemässen einteilungsgrund gäbe, nämlich den nach dem grade der fertigkeit im gebrauch der fremdsprache, den sich jeder schon angeeignet hätte, und zu dem sich jeder selbst am besten einschätzen könnte. Der gedanke fand allseitige, ich kann sagen freudige zustimmung, die einteilung war im augenblick gemacht, indem bei einem namensaufruf sich jeder eine der nummern

—5 beilegte, und es zeigte sich bald, dass die einteilung durchus richtig und praktisch war; ja es hatten sich sogar einige erren zu scharf zensirt, die denn noch bald aus 5 (die herren annten sich scherzend selber „a-b-c-schützen“) in 4 übergingen. ſun bekamen die wenigst geübten den besten, im unterricht chon erprobten ausländer, während die geübtesten den jüngst rst aus seiner heimat hierher gekommenen ausländer nehmen ınd gerade am besten brauchen konnten, da sie die unterhaltung elbst im gange erhielten. Es wird vor allen dingen darauf ınkommen, die zur verfügung stehenden mittel möglichst so zu ;erwenden, dass die zahl der teilnehmer in jedem zirkel mögichst klein, das heisst die zahl der zirkel möglichst gross ist. Sobald ich aus städtischen mitteln einen zuschuss bekomme, ist s zu ermöglichen, dass immer nur drei oder vier herren einen :irkel bilden.

Ausser diesen arbeiten, die etwa vier bis fünf stunden täglich n anspruch nahmen, glaubte ich im interesse der teilnehmer ıuch für die nutzbarmachung ihres aufenthalts in Berlin nach ler seite der unterhaltung hin sorgen zu sollen. Ich sorgte für zutritt zu den theatern, teils ganz umsonst (die generalintenlantur der königlichen schauspiele schickte täglich eine anzahl freibillets zum parquet oder I. rang des opern- oder schauspielhauses), teils (im „Deutschen Theater“ und „Schiller-Theater“) mit erheblichen preissermässigungen. Beim letzten (englischen) kursus konnten die herren so vier Shakespearesche dramen in mustergiltigen aufführungen sehen. Aber auch andere sehenswürdigkeiten der hauptstadt, wie das neue reichstagsgebäude, die Urania u. a., glaubte ich den herren bequem zugänglich machen zu sollen. Beide kurse schlossen mit einem gemeinsamen abendessen am letzten abend, an welchem immer auch alle ausländer teilnahmen und die unterhaltung ebenso wie die zahlreichen tischreden, nach dem französischen kursus ausschliesslich, nach dem englischen teilweise, in der fremdsprache gehalten wurden.

Wenn ich noch ein wort über den nutzen eines solchen ferienkursus hinzufügen soll, so kann ich sagen, dass ich selbst nicht geglaubt hätte, dass derselbe so gross sein würde, wie er sich bei beiden bisher stattgehabten herausgestellt hat. Bei einem naturgeschichtlichen oder archäologischen kursus lässt sich die menge des ganzen materials, welches in etwa 50—60-

stündiger arbeit bewältigt werden soll, so fest und scharf begrenzen, dass bei der ausgezeichneten vorbereitung der zuhörer angenommen werden darf, dass nahezu alle das ganze material sich zu eigen machen. Es gibt auch für sprachliche kurse einen ähnlichen weg: ein aussprachekursus, lautphysiologie, die allerneuste geschichte des landes, dessen sprache gegenstand des kursus ist, eine bibliographie der letzten zehn jahre, alles das liesse sich in einem kursus vereinigen und würde zweifellos viel anregung gewähren. Aber das ist nicht der zweck dieser kurse, die eben, in kleinem masse, einen aufenthalt im fremden lande darstellen sollen. Die arbeit ist viel konzentrirter als bei einem aufenthalt im fremden lande: vorträge wie übungen sind sorgfältig auf das bedürfnis zugeschnitten; es wird keine zeit mit dem suchen nach der belehrung verloren, und alles, was gegeben wird, kann sich wissenschaftlich über sich selbst ausweisen. Wenn aber der verkehr mit den ausländern und mit kollegen, die zum teil das ausland gut kennen, den erfolg hat, die teilnehmer zu überzeugen, dass ein aufenthalt im auslande, der doch erst das letzte und höchste geben kann, was wir brauchen, nicht ein so schwer erreichbares ziel ist: dann ist alles erreicht, was diejenigen im auge hatten, die am zustandekommen dieser kurse mitgearbeitet haben.

Eine reihe naheliegender wünsche der herren, die an den beiden kursen teil genommen haben, werden sich, nach vorurteilsfreier prüfung des gesagten, vorläufig noch nicht erfüllen lassen. Ich meine in erster reihe die verlegung der kurse in die schulzeit und ihre verlängerung auf vier wochen. Ich sage absichtlich „der kurse“, um nicht durch den ausdruck „der ferienkurse“ den wunsch als gar zu verkehrt erscheinen zu lassen. Ich selbst habe, da ich beide male die ganze arbeit aller herren selbst mitgemacht habe, gefühlt, wie dieser wunsch entstehen konnte. Sich zwei wochen lang täglich fünf stunden oder mehr in einer fremden sprache zu bewegen, ist kolossal anstrengend, wenn man es ernst nimmt. Man könnte sogar noch einen stark ins gewicht fallenden grund für die verlängerung der kurse hinzufügen, nämlich die verarbeitung des gehörten. Hierzu blieb bis jetzt *gar* keine zeit, da, namentlich in der zweiten hälfte der kurse, alle nachmittage noch mit vorträgen oder besprechungen besetzt wurden. Ebenso liessen sich die übungen viel nutz-

bringender gestalten, wenn eine vorbereitung auf dieselben möglich wäre; und dazu würde freie zeit gehören. Solche hatten die herren in den 14 tagen überhaupt nicht. Diese gründe sind alle durchaus stichhaltig und berechtigt. Aber man muss vor allem nehmen, was man haben kann; und das sind *ferienkurse.* Die einrichtung solcher kurse während der schulzeit würde ganz umfassende änderungen erfordern: die beurlaubung sämtlicher beteiligter herren würde oft, namentlich an kleinen anstalten, unüberwindliche schwierigkeiten haben, und der leiter wäre in jedem jahre vier volle wochen seinem berufe entzogen. Die vorbereitung auf die übungen wird sich ermöglichen lassen, wenn die herren teilnehmer dem leiter früher als bisher werden bekannt gegeben werden können. Die beiden letzten male bekam ich die liste erst zwei tage vor eröffnung des kursus.

Ein weiterer wunsch ist der nach einer beihülfe für die reise nach Berlin. Eine solche beihülfe ist einigen herren aus städtischen oder schulmitteln gewährt worden. Welche mühe es macht, staatliche mittel zu bekommen, geht aus obigem hervor. Der staat kann auch, auf seinem weiten gebiete, nicht so schnell und reichlich geben, wie stadt oder gymnasialkasse auf ihrem engen. Was von seiten der leitung der kurse hat geschehen können, um den herren teilnehmern die kosten des aufenthalts zu verringern, ist geschehen und soll in zukunft, soweit angängig, immer mehr geschehen. — Behalten wir zunächst, was wir haben, und benutzen wir es, so wie wir es haben können. Die ungeheuren fortschritte, welche auf dem gesamtgebiete des neusprachlichen unterrichts gemacht worden sind und täglich gemacht werden, berechtigen uns zu der hoffnung, dass unsere arbeit auch auf diesem kleinen gebiete der ferienkurse ihre früchte tragen wird: der herzliche dank, der mir jedesmal von den herren teilnehmern ohne ausnahme gesagt worden ist, gibt mir die überzeugung, dass ich im grossen und ganzen das richtige getroffen habe.

Berlin. PROF. OTTO KABISCH.

REFORMUNTERRICHT AUF DER OBERSTUFE.[1]

M. h.! Vielfach hört man die ansicht aussprechen, der unterricht nach der neuen methode sei ja wohl für den anfang, auch wohl noch für die mittelstufe ganz brauchbar, aber in den oberklassen sei dieselbe doch nicht mehr weiterzuführen, da müsse man die altgewohnte art beibehalten. Man könne sich auch gar nicht denken, in welcher weise denn in prima nach der reformmethode unterrichtet werden könne. Ich will deshalb versuchen darzulegen, dass und wie reformunterricht auf der oberstufe durchzuführen ist. Dabei bemerke ich, dass es nicht blosse theorie ist, die ich vorbringen werde, sondern dass das verfahren in den meisten punkten auch von mir praktisch angewandt und auf seine durchführbarkeit erprobt ist. In mancher hinsicht, z. b. in beziehung auf die schriftlichen übersetzungen ins deutsche, war ich freilich durch die forderungen der lehrpläne gebunden.

ZIEL.

Die lehrpläne stellen nun als allgemeines lehrziel für das französische auf: Für gymnasien: „Verständnis nicht zu schwieriger bedeutender werke der letzten drei jahrhunderte und einige gewandtheit im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache.“ Für realgymnasien heisst es: „Verständnis der wichtigeren schriftwerke der drei letzten jahrhunderte und übung im praktischen mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache.“

SCHRIFTLICHE ARBEITEN.

Ich wende mich zuerst zu den schriftlichen arbeiten. Ziel ist gewandtheit im schriftlichen ausdruck. Dies ziel ist dem-

[1] Vortrag, gehalten auf dem 43. philologentag zu Köln am 25. sept. 1895.

gemäss bei allen schriftlichen übungen im auge zu behalten. Dass es durch das übersetzen in die fremdsprache nicht erreicht wird und auch nicht erreicht werden kann, ist ja schon oft erörtert worden, ohne dass indes eine einigung erzielt worden wäre. Man führt in der regel zu gunsten des übersetzens an, dass durch eine vergleichung beider sprachen das bewusstsein von der verschiedenheit derselben und das verständnis für die eigentümlichkeiten der fremden sprache, das sprachgefühl, erweckt und ausgebildet werde. Damit ich zwei gegenstände zu vergleichen im stande bin, müssen mir dieselben doch beide möglichst genau bekannt sein. Soll der schüler also das französische mit dem deutschen vergleichen, so muss er einen in beiden sprachen abgefassten text vornehmen; dann kann er vergleichen. Anders aber liegt doch die sache, wenn er eben nur einen deutschen text hat und sich den französischen erst selbst zurechtmachen soll. Das zweite glied der vergleichung ist in diesem falle noch gar nicht gegeben, sondern der schüler muss es sich erst bilden, und dann soll er durch gegenüberstellung dieses selbstzurechtgemachten französisch und des deutschen textes auf die eigentümlichkeiten der fremden sprache aufmerksam werden. Wie kann er denn aber diese eigentümlichkeiten in seine übersetzung hineinbringen? Dazu muss er sie doch schon kennen! Wer weiss, wie schwer es ist, einen fremdsprachlichen text in ein wirkliches, gutes deutsch zu übertragen, also in die muttersprache, die uns geläufig ist, und bei der uns das sprachgefühl so sehr zu hilfe kommt, der wird von einem übersetzen in die fremdsprache, wo dies wegfällt, nicht viel vorteil erwarten. Man verlangt dabei eben von dem schüler, dass er sich eine sprache konstruiren soll, die er noch gar nicht kennt. Und wenn die übersetzung auch noch so sorgfältig in der klasse vorbereitet wird, wenn sie in grammatischer beziehung auch noch so fehlerlos ist, echtes französisch oder englisch kommt doch nur höchst selten, je kaum jemals heraus. Und dies deutsch-französisch und deutsch-englisch setzt sich bei dem schüler fest und leitet sein in der ausbildung begriffenes sprachgefühl irre, und nun soll es zur vergleichung dienen, um in die eigenart der fremden sprache einzudringen! Ja, aber grammatische sicherheit lässt sich doch wohl nur durch übersetzen erzielen? Das wird von uns nicht nur bestritten, sondern es ist auch schon vielfach

in der praxis der beweis geliefert worden, dass ohne übersetzen mindestens dieselbe sicherheit in der grammatik sich erreichen lässt, wie durch dasselbe. Wenn man noch immer hört und liest, ohne fleissiges hin- und herübersetzen sei keine grammatische sicherheit zu erwerben, so muss man annehmen, dass die, welche so sprechen, es eben ohne übersetzen noch gar nicht versucht haben. Auf dem ferienkursus in Frankfurt a. M. hätten sie gelegenheit gehabt, sich von der grammatischen festigkeit der nach der reformmethode unterrichteten schüler zu überzeugen. Aber es gibt auch immer noch leute, die dem grundsatze huldigen: Ich kenne die methode zwar nicht, aber ich missbillige sie. — Ein weiterer nachteil des übersetzens ist der, dass der schüler, wenn er sich daran gewöhnt hat, aus dem deutschen zu übertragen, auch bei freien arbeiten erst deutsch denken, sich die sätze erst deutsch zurechtlegen und dann übersetzen wird. Das ergibt niemals fertigkeit und gewandtheit im schriftlichen ausdruck.

DIKTAT.

Was sollen denn nun für schriftliche arbeiten, wenn die übersetzung wegfällt, in den oberklassen angefertigt werden? Eine der wichtigsten übungen, auch für die oberste stufe noch, ist das diktat. Auch hierbei wird ja ein methodischer fortschritt vom leichten zum schwereren beobachtet. Auf der oberstufe soll nun der schüler soweit sein, und bei folgerichtigem betriebe in den unter- und mittelklassen ist er auch dahin gekommen, dass er einen ihm unbekannten text nach dem gehör richtig niederschreiben kann. Es empfiehlt sich übrigens auch hier noch, dass der lehrer zuerst einen grösseren abschnitt im zusammenhang vorliest, damit der schüler in stand gesetzt wird, sich in den ihm ganz fremden gegenstand hineinzuversetzen. Wenn der primaner dahin gekommen ist, einen schwierigeren text mit richtiger wiedergabe der laute und in grammatischer korrèktheit, auch mit der richtigen interpunktion, nachzuschreiben, dann kann man sagen, er versteht die fremde sprache, soweit ein solches verständnis auf der schule überhaupt erreichbar ist. Auf diese weise ist das diktat nicht nur als übungsarbeit höchst wichtig, sondern auch die kenntnisse der schüler lassen sich daraus klar erkennen, auch die grammatischen ebenso gut wie aus einer übersetzung.

EXTEMPORALIEN.

Zu letzterem zwecke werden ja noch vielfach die extem-
ralien verwandt. Allein auch in den kreisen der klassischen
ilologen ist man doch nach und nach davon abgekommen, die
temporalien zum fast alleinigen gradmesser der kenntnisse zu
achen und nach dem ausfall von ein paar solcher arbeiten,
manchmal einer einzigen, das zeugnis zu schreiben und die
rsetzungsfähigkeit zu bemessen. Der lehrer soll doch wahr-
ftig aus dem ganzen unterricht heraus seine schüler besser
urteilen können, als dass er auf ein so vielen zufälligkeiten
nterworfenes resultat ein hohes gewicht legen sollte. Für das
temporale wird geltend gemacht, dass dabei von dem schüler
ne gewisse schlagfertigkeit verlangt werde, und dass es für den
nstfall der praxis vorbereite. In der praxis wird es doch gar
lten vorkommen, dass man einen gesprochenen deutschen text
hriftlich sofort in die fremde sprache übertragen soll. Höchstens
ird das einem gerichtlichen dolmetscher passiren, und der
uss doch die sprache so beherrschen, dass von einer vorberei-
ing dazu durch extemporalien keine rede sein kann. Der ernst-
ll liegt eben darin, dass jemand auf französische rede schlag-
rtig in französischer gegenrede dienen kann. Da wirkt nun
is extemporale nicht etwa als vorschule, sondern nur ungünstig,
idem der schüler daran gewöhnt wird, das, was er sagen will,
ch erst deutsch zurechtzulegen und dann in die fremdsprache
i übersetzen, also einen umweg zu machen. Dass dadurch die
hlagfertigkeit nicht gefördert wird, liegt doch wohl auf der
ind. Ja, aber zur befestigung der grammatischen regeln ist
is extemporale doch wohl unentbehrlich? Die verneinung
eser frage ergibt sich aus dem unterrichtsverfahren der reform
on selbst. Wir lassen eben nicht mehr die regeln lernen und
irch übersetzen befestigen, sondern durch die lektüre sitzen
e schon, ehe sie als regeln formulirt werden. Das extemporale
hört ja eben auch zu den von uns verworfenen übersetzungen
i die fremdsprache, und so wenig wir im anfangsunterricht
rartige übersetzungen zulassen wollen, ebenso wenig kann ich
e für die oberstufe gutheissen, für die sie noch manche allen-
lls gelten lassen wollen. Hier fällt ja auch die rücksicht auf
e schriftliche arbeit der abschlussprüfung weg, wenn auch die
rüfungsordnung für die realgymnasien in einer der fremden
rachen noch eine übersetzung in der reifeprüfung fordert.

BEANTWORTUNG VON FRAGEN.

Ein ersatz für die extemporalien bietet sich ausser in den diktaten in der schriftlichen beantwortung von französischen resp. englischen fragen, wie sie ja vom ersten anfange des unterrichts an betrieben und in den aufsteigenden stufen immer mehr ausgebildet worden ist. Wie die mündliche beantwortung der fragen der schriftlichen vorarbeitet, so ist weiterhin die letztere die natürlichste vorbereitung auf die freien arbeiten, eine vorbereitung, die auch noch auf der oberstufe unerlässlich ist.

SCHRIFTLICHE ÜBERSETZUNG INS DEUTSCHE.

Von den lehrplänen wird nun gerade für die oberstufe eine andere art von schriftlichen arbeiten gefordert, nämlich die schriftliche übersetzung ins deutsche, und zwar ist eine solche arbeit alle vierzehn tage anzufertigen. Ob dies in der klasse oder zu hause geschehen soll, ist nicht gesagt. Gegen das erstere spricht auf dem gymnasium die geringe stundenzahl: zwei wöchentlich. Soll in der einen stunde die arbeit geschrieben werden, so ist andrerseits eine zweite für die rückgabe erforderlich, so dass alle vierzehn tage zwei stunden nötig sind; es würde also für die lektüre wöchentlich nur eine stunde übrig bleiben. Diese übersetzung wäre demnach wohl als hausarbeit zu denken; aber auch dann noch nimmt sie durch die rückgabe ein viertel aller stunden in anspruch. Welchen zweck hat sie nun? Vor allem soll sie wohl dem deutschen dienen. Nun ist aber doch wohl der französische unterricht nicht in erster linie zur förderung der ausbildung im deutschen da, sondern zum französisch-lernen. Auch hier heisst es dann wieder: Gerade durch die vergleichung beider sprachen wird das verständnis nicht nur des deutschen, sondern auch der fremdsprache gefördert, gerade die eigenart der fremden sprache wird durch das bewusstsein des unterschiedes von der muttersprache erst richtig erfasst. So vielfach dies auch aus- und nachgesprochen wird, und so überzeugend es auch im ersten augenblicke klingen mag, so kann ich doch nicht umhin, mich dagegen zu wenden. Das deutsche wird durch derartige übersetzungen *nicht* gefördert, vielmehr wird der schüler, mag der lehrer auch noch so sorgfältig korrigiren und besprechen, geradezu systematisch zu galli-

ismen, resp. anglizismen in satzbau und ausdruck verleitet. Es zeigt sich das recht deutlich im deutschen aufsatze. Wenn lso schon die muttersprache dabei zu kurz kommt und schaden eidet, wie viel mehr die fremdsprache, bei welcher das sprachgefühl dem schüler weit weniger zu hilfe kommen kann! Wie erner die forderung der übersetzung ins deutsche der zielforderung: „gewandtheit im ausdruck in der fremden sprache" entprechen soll, ist durchaus unerfindlich. Bei der gelegenheit sei uch nebenbei erwähnt, dass die ordnung für die reifeprüfung in gymnasien eine solche arbeit verlangt, und zwar für das ranzösische ***nur*** eine solche, während beim griechischen wenigstens noch eine mündliche prüfung folgt. Früher wurde eine schriftliche übersetzung ins französische gefordert, dann trat an lie stelle der schriftlichen prüfung eine mündliche; jetzt, wo gewandtheit im schriftlichen und mündlichen ausdruck als ziel ufgestellt ist, haben wir lediglich eine übersetzung ins deutsche. Wie kann sich hieran zeigen, ob der schüler sich schriftlich und nündlich im französischen ausdrücken kann? Am auffälligsten wird der misstand bei der prüfung von externen, oder nichtschülern, wie sie jetzt heissen. Dieselben fertigen nur die übersetzung ins deutsche. Der französische text wird ihnen diktirt; laraus würde man ja einigermassen einen schluss auf ihre ranzösischen kenntnisse ziehen können, aber da ein diktat als prüfungsarbeit nicht verlangt wird und durch nichtverstehen les diktirten der ausfall der übersetzung beeinflusst werden könnte, so muss ihnen das original zugänglich gemacht werden behufs vergleichung mit dem, was sie geschrieben oder auch nicht geschrieben haben. Dann wird mit hilfe des lexikons flott darauf los übersetzt. Ich höre und sehe kein wort französisch von ihnen, soll aber nachher ins zeugnis schreiben, welche kenntnisse sie darin besitzen. Selbstverständlich kann ich nichts weiter thun, als bescheinigen, wie der ausfall der schriftlichen übersetzung ins deutsche gewesen ist, denn dass ich ihre kenntnisse im französischen nicht beurteilen kann, ist wohl klar. Es ist danach zu wünschen, dass diese bestimmung ler prüfungsordnung möglichst bald geändert werde. Soll der schüler das mass seines erworbenen wissens durch eine schriftiche arbeit darthun, so eignet sich dazu eine freie arbeit.

FREIE ARBEITEN.

Es versteht sich von selbst, dass ein französischer resp. englischer aufsatz nur dann möglich ist, wenn vom allerersten unterricht an dies ziel nicht aus dem auge verloren wird. Nach der neuen methode wird ja nun von unten auf im mündlichen und schriftlichen darauf hingearbeitet, trotzdem aber ist die schwierigkeit nicht zu unterschätzen. Münch sagt hierüber: „Das ziel des aufsatzes sei ein schlichtes, aber leicht zu erreichen ist es damit noch keineswegs. Ist der schüler doch überhaupt noch im stadium des ersten ringens um wirkliche gedanken, um leidliche klärung und zusammenordnung derselben auch in der muttersprache! Auch in dieser ist sein stil noch unsicher, schwankt er im ton hin und her, unterscheidet er nicht recht zwischen übernommener phrase und verstandenem gehalt, zieht er noch keine festen linien, trifft er den nagel oft *nicht* auf den kopf. Und die französische sprache liegt eben von der seinigen bei aller scheinbaren nähe so sehr weit ab! Dazu ist der umfang des von ihm gelesenen mässig, und die bildung seines stilgefühls durch die verschiedenheit der gelesenen schriften verlangsamt, abgesehen davon, dass ihm die überlegene reife der schriftsteller und die meist sehr abstrakte natur ihrer darstellung die nachahmung erschwert. Und dabei pflegt sicherheit im grammatischen keineswegs nach allen seiten erreicht zu sein. Um so mehr bedarf es, damit überhaupt etwas erträgliches entstehe, der planvollen vorschulung." — Indirekt findet nun diese vorbereitung von der unterstufe an statt. Bereits dort werden gelesene und durchgearbeitete stücke erst mündlich, dann schriftlich reproduzirt. Wie ja das sprechen überhaupt dem schreiben vorangehen und darauf vorbereiten muss, so muss auch hier durch die konversation auf die freie schriftliche darstellung vorbereitet werden. Jene genannte übung erweitert sich zum nacherzählen von vorgelesenem oder vorerzähltem, und von dem wiedererzählen in veränderter, zumal auch gekürzter form kommen wir leicht zur inhaltsangabe. Ihren abschluss finden diese arbeiten in der behandlung historischer themata. Ausser dieser allgemeinen vorschulung muss aber in jedem falle eine besondere vorbereitung stattfinden. Man denke hierbei nur an den deutschen aufsatz! Auch dieser ist ja in der regel nicht viel anderes als eine reproduktion; auch da sind die eigenen gedanken recht

spärlich. Wie viel mehr in der fremdsprache! Die darstellung eigener gedanken, soweit solche vorhanden sind, wird dem schüler meist ganz bedeutende schwierigkeiten bereiten. Deshalb ist anschluss der freien arbeiten an die lektüre, in der regel wenigstens, zu verlangen. „Es kommt," wie Glauning sagt, „weniger auf die auffindung, entwickelung und anordnung von gedanken an, als darauf, einen gegebenen inhalt mässigen umfanges orthographisch und grammatisch korrekt, in echtem englisch, resp. französisch, und mit vermeidung von germanismen auszudrücken. Damit soll natürlich keineswegs gesagt sein, dass der fremdsprachliche aufsatz der ordnung und klarheit des gedankenganges entbehren dürfe, allein die hauptsache ist bei ihm doch die fähigkeit der formgebung." Auch diese art des aufsatzes bedarf gewissenhafter mündlicher vorbereitung, im ganzen, wie anordnung, einteilung und verteilung des stoffes, wie auch im einzelnen. Die benutzung eines deutsch-fremdsprachlichen wörterbuches muss natürlich streng ausgeschlossen sein. Ausser kurzen historischen darstellungen wären noch beschreibungen, besonders nach anschauungsmaterial, und briefe, auch diese nach guten mustern, zu berücksichtigen.

LEKTÜRE.

Ich komme jetzt zu der lektüre. Der zweck der lektüre in den oberklassen ist ein doppelter: bereicherung und bildung des geistes und erwerbung sprachlichen könnens. Über die auswahl der lektüre zu sprechen, gehört nicht hierher, nur möchte ich betonen, dass in prosa nur wirklich gutes, modernes französisch und englisch geboten werden sollte. Das beste ist eben auch hier gerade gut genug für die schule. Eine hauptforderung ist: viel lesen, eine forderung, die ja auch in den klassischen sprachen sich immer mehr geltung verschafft. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, dass nun möglichst viel stoff ohne geistige durcharbeitung und vertiefung oberflächlich durchjagt werden solle. Nur soll man sich nicht bei jedem kleinen abschnitt recht lange aufhalten und denselben nach früherer art in grammatischer, synonymischer und anderer beziehung möglichst auszunutzen suchen. Die gründlichkeit lässt sich mit dem viel recht gut verbinden. Und dass vieles lesen von grossem wert bei der erlernung fremder sprachen ist, wird wohl niemand leugnen. Lesen,

ja; aber auch übersetzen? Nach unseren, von der unterstufe an befolgten grundsätzen soll in der stunde möglichst viel, ja, soweit angänglich, nur französisch und englisch gesprochen werden, so dass in den oberklassen die unterrichtssprache die französische resp. englische ist. Nun wird von vielen seiten betont, dass ohne übersetzung, und zwar eine gute, idiomatische übersetzung ein verständnis des fremden schriftstellers nicht möglich sei. Verlangt man eine übersetzung, dann muss dieselbe natürlich gut sein, nicht etwa bloss eine notdürftige, wörtliche, sondern der deutschen sprache darf keinerlei zwang angethan werden, es muss wirkliches, musterhaftes deutsch werden. Allein sind die dadurch erreichten vorteile wirklich so gross? Wird dadurch denn auch nicht nur dem verständnis des inhaltes, der geistigen bildung, sondern auch dem wirklichen können der fremden sprache gedient? Die unterrichtssprache soll, wie gesagt, die französische resp. englische sein, d. h. es soll in der stunde kein deutsch, oder doch nur möglichst wenig, gesprochen werden. Die nachteile der vermischung zweier sprachen für die aussprache, den ausdruck und stil, für das ganze denken in der fremden sprache sind ja bekannt. Die wichtigste frage aber ist die: Lässt sich denn überhaupt volles verständnis des fremden schriftstellers ohne deutsch, ohne deutsche übersetzung und erklärung erreichen? Ich glaube, aus meiner erfahrung diese frage bejahen zu dürfen, und ich kann mich dabei auch auf die erfahrung anderer kollegen berufen, die sich darüber in demselben sinne ausgesprochen haben. Das verfahren ist ungefähr folgendes. Von vornherein überzeugt sich der lehrer durch französische resp. englische fragen, ob der inhalt und der zusammenhang des betreffenden abschnittes im ganzen verstanden ist. Selbstverständlich antworten die schüler in der fremden sprache. Dabei lässt sich durch einigermassen geschickte fragen des lehrers ermitteln, ob der schüler auch schwierigere konstruktionen begriffen hat, sowie veranlassen, dass er dieselben in einfacherer weise wiedergibt. Ungewöhnliche ausdrücke werden, soweit möglich, in der fremden sprache erläutert, durch synonyma, autonyma, sacherklärungen, und nur soweit hier das wissen der schüler versagt, ist der entsprechende deutsche ausdruck anzugeben. Ebenso wird bei der erklärung verwickelterer konstruktionen verfahren. Mit der übersetzung ist hier nichts geholfen, denn wenn der

schüler die konstruktion nicht versteht, so bringt er auch keine übersetzung zu stande. Nur bei ganz schwierigen stellen wird das deutsche als kontrolle des verständnisses eintreten, wie überhaupt dann und wann, um festzustellen, ob schwächere schüler alles begriffen haben. Ist die klasse daran gewöhnt und hat sie vertrauen zum lehrer, so werden auf die frage, ob alles verstanden sei, gern von seiten der schüler noch fragen über das, was etwa einem oder dem anderen unklar geblieben ist, erfolgen. Dieselben sind dann möglichst durch andere schüler zu beantworten. Ich kann nur sagen, dass ich in dieser beziehung die besten erfahrungen gemacht habe. Und es ist bei einiger übung auch gar nicht so schwer, nicht nur das verständnis zu vermitteln, sondern auch sich davon zu überzeugen, ob alles, nicht bloss der zusammenhang, sondern auch alle einzelheiten allen klar geworden sind. Ist der text nicht zur häuslichen vorbereitung aufgegeben, — und häufiges unvorbereitetes lesen ist sehr zu empfehlen —, so liest der lehrer den abschnitt zu beginn selbst vor. Nachher, nach dem vorhin angegebenen verfahren, wird von den schülern gelesen, und da zeigt sich dann nicht allein dem lehrer das grössere oder geringere verständnis des lesenden, sondern auch das ohr der schüler wird allmählich so geübt, dass sie aus dem lesen heraushören, ob alles verstanden ist. Deutsche übersetzung findet, wie gesagt, nur ausnahmsweise statt. Selbstverständlich ist die sachliche erklärung, die behandlung der realien auch stets in der fremden sprache vorzunehmen, und hierauf ist ein grosses gewicht zu legen. Diese berücksichtigung der realien hat sich ja auch beim klassischen unterricht mehr und mehr geltung verschafft. Nur muss sich der lehrer hüten, dass er nicht zu weit geht und zu entlegenes hereinzieht. Dadurch würden ja wohl alle möglichen sachlichen kenntnisse erworben, aber die aufmerksamkeit würde von dem thatsächlichen inhalt abgelenkt werden; und der inhalt, der zusammenhang des gelesenen ist doch mit der erwerbung sprachlichen könnens die hauptsache. Auf diese weise wird nicht nur in der prosalektüre, sondern auch bei der behandlung dramatischer werke zu verfahren sein. Das französische drama ist in prima in französischer sprache ungefähr in derselben weise zu behandeln, wie das deutsche drama im deutschen unterricht. Voraus geht die konstatirung des formellen verständnisses in

der vorhin angegebenen weise, und daran schliesst sich die besprechung des inhaltes der einzelnen szenen und akte und ihres zusammenhanges, des dramatischen aufbaues der handlung, der haupt- und nebenthemata, soweit sie zur verwendung und zum ausdruck kommen, der entwicklung der charaktere, bis zur feststellung des ethischen gewinnes und der würdigung des ganzen am schlusse.

SPRECHÜBUNGEN.

Im vorhergehenden ist die frage der sprechübungen schon mehrfach berührt worden, indem die fremde sprache als unterrichtssprache für die oberstufe verlangt wurde. Im grossen und ganzen sollen die sprechübungen in rede und gegenrede bestehen, so auch besonders bei den inhaltsangaben. Man verlange nicht ohne weiteres zusammenhängende inhaltsangaben, sondern dieselben bestehen in antworten, die auf entsprechende fragen des lehrers erteilt werden. Die antworten werden sich vielfach an den text anschliessen, bei schwächeren schülern wohl mitunter auch eine blosse reproduktion des textes sein, doch lässt sich das durch geschicktes fragen seitens des lehrers zu einem grossen teil vermeiden. Und es thut auch nichts: das sprechen einer sprache ist ja im grunde genommen doch nichts anderes als nachahmung, und wenn wir deutsche vorträge der schüler der oberen klassen betrachten, sind denn die vielfach etwas anderes als reproduktionen? Warum sollen wir denn in der fremden sprache mehr verlangen, als in der muttersprache im durchschnitt geleistet wird? Ist aber mit den sprechübungen rechtzeitig, d. h. gleich im anfangsunterricht, begonnen und konsequent fortgefahren worden, dann wird auch der schüler auf der oberstufe gewiss im stande sein, in seinen antworten trotz des anschlusses an den text selbständiges zu leisten. Dass sich die sprechübungen nicht nur auf inhaltsangaben beschränken sollen, geht aus der vorher geschilderten art der behandlung der lektüre schon zur genüge hervor. Auf diese weise entsteht das, was man konversation nennt. Gegenstand der konversation ist danach vor allem der in der lektüre gebotene stoff. Aber auch anderes lässt sich in den bereich der unterhaltung hineinziehen, z. b. die geographie von Frankreich und England, an der hand von anschauungsmitteln, wobei der schüler mit den einrichtungen und sitten des betreffenden landes bekannt gemacht wird. Indes

ist bei allen konversationsübungen sorgfältig darauf zu achten, dass sich nichts triviales einschleicht, sondern dass der gegenstand des gespräches dem bildungsgrade und dem interessenkreise des schülers angemessen ist. Nur so wird es möglich sein, ausser der sprachlichen gewandtheit aus der konversation auch einen geistigen gewinn zu ziehen. Ich brauche wohl nach dem bei der lektüre gesagten nicht mehr besonders hervorzuheben, dass bei den sprechübungen der ausschliessliche gebrauch der fremdsprache zu verlangen ist. Durch das hinüberspringen aus dem gedankenkreise der einen sprache in den einer anderen wird, wie schon vorhin bei den schriftlichen arbeiten gesagt wurde, aussprache, ausdruck und inhalt in gleicher weise geschädigt. Ich kann mich daher auch nicht damit einverstanden erklären, wenn Glauning sagt: „Wenn auf die frage des lehrers die antwort des schülers ausbleibt, so kann man im zweifel sein, ob der letztere, vorausgesetzt dass er die frage richtig verstanden hat, dieselbe sachlich nicht beantworten kann, oder ob ihm nur die sprachliche form schwierigkeiten bereitet. In diesem falle lässt man ihn die antwort zuerst in deutscher sprache versuchen, und man sieht sofort, woran es fehlt. Ist sie inhaltlich unrichtig, so hat zunächst faktische berichtigung einzutreten. Ist sie in sachlicher hinsicht richtig, so wird der schüler, nachdem er sie in deutscher form bereits ausgesprochen hat, unschwer auch die englische finden. Häufig fehlt es dabei nur an einem englischen wort oder ausdruck. Diesen lässt der lehrer einfliessen, und die richtige antwort in englischer sprache erscheint.“ Woran es in einem solchen falle fehlt, wird, meine ich, der lehrer sehr schnell auch ohne deutsche antwort merken, und ebenso geht das einfliessenlassen des fehlenden ausdruckes auch ohne vorherige angabe in deutscher sprache. Bei einem verfahren, wie Glauning es wünscht, kommen wir schliesslich doch nur zur übersetzungsmethode zurück. Das ist keine konversation mehr. — Dass diese übungen auf die freien arbeiten vorbereiten und in den dienst derselben gestellt werden, ist schon erwähnt worden. Je kürzer die frage des lehrers, je zusammenhängender und selbständiger die antwort des schülers wird, um so näher kommt die letztere dem, was man vortrag nennt. Es empfiehlt sich, dabei dem schüler möglichst freien spielraum zu lassen und ihn nur, wo es unbedingt erforderlich ist, zu unterbrechen. Stets ist darauf zu achten, dass die antwort nicht stockend er-

folgt, nicht erst während des sprechens mühsam zusammengesetzt wird, dass nicht die einzelnen satzteile auseinandergerissen werden, sondern dass der schüler in zusammenhängenden und, soweit es ohne unnatürlich zu werden möglich ist, auch vollständigen sätzen spricht.

GRAMMATIK.

Es erübrigt noch, kurz des betriebes der grammatik auf der oberstufe zu gedenken. Mit der abschlussprüfung, also mit dem eintritt in die obersekunda, soll auch das grammatische pensum abgeschlossen sein. Was ist nun auf diesem gebiete die aufgabe der oberstufe? Münch antwortet mit recht: „Festhalten des erworbenen, das doch immer wieder zu zergehen oder sich zu verwirren droht, und darum wiederholungen, die natürlich, zum zwecke der anregung und festeren vernietung, unter neuen gesichtspunkten und mit veränderter zusammenstellung zu machen sind. Die stoffliche ergänzung aber, die freilich nicht unterbleiben soll, wird weniger dem system zu liebe geschehen müssen, als je nach der gelegenheit und dem bedürfnis.“ Diese grammatischen wiederholungen und erweiterungen werden sich naturgemäss an die rückgabe und besprechung der schriftlichen arbeiten anschliessen. Bei der lektüre sind grammatische fragen nur insoweit zu behandeln, als es zum verständnis des textes unbedingt erforderlich ist. Da das schriftliche, wie erwähnt, vorwiegend in freien arbeiten besteht, so ist auch besonderer wert auf die besprechung der stilistischen seite zu legen. Während wir sonst als unterrichtssprache die fremde verlangen, werden grammatische erörterungen vorzugsweise in deutscher sprache vorzunehmen sein, ohne dass darum, wie die lehrpläne verlangen, die fremde sprache ganz auszuschliessen wäre. Diese wiederholungen sind nun aber, wie gesagt, in anderer weise vorzunehmen als in tertia und untersekunda. Es kann hier keineswegs mehr genügen, dass etwa bestimmte kapitel zur repetition aufgegeben und dann wohl gar abgefragt werden (man wird dies freilich in der weise auch auf den früheren stufen nicht thun), vielmehr besteht die aufgabe der oberstufe ausser in der erhaltung des erworbenen in der vertiefung. Jetzt ist ein zusammenfassen ganzer kapitel am platze und ein eingehen auf die hauptgesichtspunkte, welche die einzelnen teile der grammatik beherrschen. Wir dürfen uns nicht mehr auf das was

.d wie beschränken; der gereiftere verstand der schüler fragt ch nach dem warum. Um ihnen die grammatischen erheinungen in ihrem inneren wesen näher zu bringen, haben ır die praktische psychologie und die praktische logik nötig ıd nicht zum wenigsten — die praktische phonetik. Glauben e nicht, dass ich jetzt etwa befürworten wollte, den schülern n system der phonetik vorzutragen. Dieselbe ist aber zur ›rständlichung der mannigfachsten grammatischen erscheinungen, formenlehre wie syntax, nicht zu entbehren, wenn dem prianer ein rechtes licht über grammatische thatsachen und andlungen aufgehen soll. Zumal die satzphonetik ist für die ·ntax von derselben wichtigkeit wie die logik. Historische ·ammatik soll nicht getrieben werden, doch ist unter berückchtigung der art der schule auch dies element nicht ganz aus ›m auge zu lassen, natürlich nur soweit das wirkliche verändnis dadurch gefördert wird und die bedürfnisse der schule cht überschritten werden. Das interesse des schülers wird ırch eine solche behandlung, die dem verlangen des reiferen ›rstandes nach tieferem eindringen in das wesen der erscheiıngen rechnung trägt, in hohem grade rege gemacht und erılten, und das interesse für die neueren sprachen bei der jugend ı wecken, ist nicht die geringste der aufgaben des neusprach:hen unterrichtes.

Zum schlusse erlaube ich mir, die mir als die wichtigsten scheinenden punkte noch einmal kurz zusammenzufassen.

1. Die schriftlichen arbeiten bestehen in diktaten, beantwortungen von fragen und freien arbeiten. Schriftliche übersetzungen aus dem deutschen und ins deutsche sind zu vermeiden.
2. Bei der lektüre ist die fremdsprache unterrichtssprache. Übersetzung ins deutsche findet nur ausnahmsweise statt.
3. Die sprechübungen, bei denen das deutsche ausgeschlossen ist, knüpfen vorwiegend an die lektüre an und bereiten auf die freien schriftlichen arbeiten vor.
4. Der grammatische unterricht erstreckt sich auf die erhaltung des erworbenen und auf vertiefung. Dabei ist die phonetik heranzuziehen.
5. Für die abschluss-, wie für die reifeprüfung ist eine freie arbeit als ersatz der übersetzung zu wünschen.

Weilburg. Dr. A. Gundlach.

BERICHTE.

DIE RESULTATE DES ZWEITEN SCHULJAHRES ENGLISCHEN UNTERRICHTS NACH VIETORS UND DÖRRS LEHRPLAN I.

Da man trotz allem, was auf dem gebiete des neusprachlichen reformunterrichts an methodischen erfahrungen und resultaten bereits mitgeteilt worden ist, noch immer, wenn nicht von gegnern so doch von skeptikern umgeben ist, so überlegt man sich es in meinem falle, solche resultate, wie die unten nachfolgenden, zu veröffentlichen. Die ursachen, welche mich bewogen, vom schreiben dieses berichts nicht abzustehen, sind: erstens die frage der klassifikationsnoten in der neuen methode, welche bei ziemlich fehlerfreien arbeiten schwer erörtert werden könnte, und zweitens meine überzeugung, dass ich es wagen darf, diese resultate zu veröffentlichen, weil man lehrmitteln, die jährlich neuer auflagen bedürfen, lehrmitteln, von denen heute 10,000 exemplare aufliegen, mit dem veröffentlichen von bescheidenen erfolgen keinen eintrag thun kann. Welche äussern umstände dazu beitrugen, die resultate herabzudrücken, werde ich unten anführen. Dass die ausführungen 1894/95 ausnahmsweise schwach sind, beweise ich, indem ich der ersten aufgabe 1894/95 zwei gleiche aus dem jetzigen kurse 1895/96 beigebe, welche, wie das datum zeigt, heuer noch früher ausgeführt wurden als die vorigjährige.

Ehe ich auf die klassifikationsnoten zu sprechen komme, muss ich einen blick auf die hindernisse werfen, welche sich mir im schuljahre 1894/85 entgegenstellten.

Anknüpfend an meinen bericht des ersten schuljahres 1893/94 vom 28. 8. 1894, *N. Spr.*, jänner 1895, muss ich vorerst bemerken, dass ich von den 13 schülerinnen, mit welchen ich die klasse 1893/94 abgeschlossen hatte, zwei ihrer schwachen gesundheit halber nicht aufsteigen liess, und somit die klasse 1894/95 elf ordentliche hörerinnen zählte; ferner dass ich es voriges jahr anzuführen übersehen hatte, dass stets einige hospitantinnen gegenwärtig sind, welche wir mitarbeiten lassen dürfen, wenn sie standhalten, was die anzahl der arbeitenden um ein geringes erhöht. Im weitern weise ich auf die organisation unserer anstalt (*N. Spr.*, jänner 1895) hin und habe nun hervorzuheben, dass von den drei relativ obligatorischen

›genständen auch je zwei — also, entweder pädagogik und englisch ler lateinisch und englisch — gewählt werden dürfen; somit ist die undeneinteilung ungemein schwierig auszuführen. Insbesondere war dies doch der fall in dem besprochen schuljahre, wo wir sämtliche professoren ›ch von den knabenmittelschulen an unsere anstalt *zugeteilt* bekamen, ihrend ich allen englischen unterricht *allein* gebe. Ich war daher ge- ›ungen, die 5 wöchentlichen stunden zu erteilen, wie folgt:

dienstag nachmittag 2 stunden
donnerstag „ 2 „
freitag „ 1 stunde,

chdem jeder dieser vormittage mit vier schweren gegenständen belastet war.

Bei der normalen stundeneinteilung des ersten schuljahres legte ich in gewicht darauf zu erwähnen, dass unsere schule von drei verschiedenen nfessionen besucht wird, welche nicht gleichzeitig fallende, grosse feier- gsgruppen aufzuweisen haben, so dass wir bei unserer stoffeinteilung chstens mit 37 wochen rechnen dürfen, während der plan auf 40 wochen utet. Alles bisher erwähnte wäre an und für sich hinreichend gewesen, n dem guten fortschritt eintrag zu thun. Es traten aber noch andere nstände hemmend auf. In den familien einiger schülerinnen hatten sich desfälle ereignet, ich selbst war in dieser hinsicht nicht verschont ge- ieben. Die neue methode erheischt, dass der gegebene stoff spontan in r seele des lehrers verarbeitet auf die schüler übergehe, und von denen gleicher weise neu verarbeitet zurückflute; dies erfordert aber beiderseits el geistige frische! — Zufälligerweise fiel die gruppe „*Home Life*“, welche *rlen* von *edeln gedanken* und *gefühlen* enthält, noch zu nahe an jene ibe zeit. Solcher stoff kann nur von gesunden gemütern mit kraft und he verarbeitet werden. — Einerseits war mir sehr daran gelegen, den an genau einzuhalten, andrerseits ist es mein prinzip, speziell in der idchenerziehung auf selbstbeherrschung hinzuarbeiten; daher griff ich cht nach den vielen schönen lesestücken, die zur auswahl sowie zum stausch im buche vorhanden sind. Dies war jedoch nicht das richtige. h habe damit den mädchen und (ich will nicht stärker erscheinen als ich n) mir selbst mehr zugemutet als ich durchführen konnte. Oft war ich zwungen, der zerstreuung halber, nach Dohmes abbildungen des englischen uses, nach ansichten vom innern des kristallpalastes oder sonstiger öffent- hen londoner gebäude, deren historische entstehung ich besprach, zu eifen. Wohlweislich that ich dies nur im notfall, weil der regelmässige terricht darunter litt. Ich brauchte dabei ausdrücke, die auf dieser stufe hr verfrüht waren, weil sie in der umgangssprache selten vorkommen; her liess ich sie gar nicht in die schülerwörterbücher eintragen.

Ich wiederhole hier, was ich bereits im vorigen berichte hervorhob, ss unsere heutigen schülerinnen der obersten klassen, ohne den boden s untern lyzeums arbeitend, noch früherer gründlicher sprachlicher schulung tbehren, was sich in der anwendung der zeitfolge und interpunktion am ttersten fühlbar macht. Diejenigen herren reformer, welche ausschliesslich

die extremste richtung mit ihren methoden einhalten, mögen nicht jeden, der solche äusserungen thut, unter die *petrefakten* zählen. Ich bin der festen überzeugung, dass die welt ihrer grössten genies, sei dies nun ein Sokrates oder ein Shakespeare, hätte entbehren müssen, wären dieselben dem schicksale anheimgefallen, jahrelang täglich so viele stunden hindurch über klaftern von aufgeschichteten regeln mühsam in ein ungekanntes gebiet klettern zu müssen, worin die segnungen der formalen bildung der letzten dezennien bestanden haben. Eine langjährige lehrpraxis aber mit vorbildungen jeden kalibers, oder bei vollkommenem mangel an vorbildung, hat mich darauf geführt, dass man im fremdsprachlichen schulunterrichte auf das sprachgefühl allein nicht bauen kann, und dass man das sprachbewusstsein *dort wecken muss,* wo der schüler unrichtig, vielleicht auch gar nicht, fühlt. *Wo* und *wann* dies zu thun sei, ersieht der lehrer am besten aus den fehlern in vollkommen frei gearbeiteten schriftlichen aufgaben. Auf grundlage eben so aufgedeckter schwächen verarbeitete ich, im rahmen des englischen idioms, das im plane enthaltene grammatische moment: auch liess ich dieses teilweise aus dem sprachstoffe direkt gewinnen. Die grenze des vorgeschriebenen überschritt ich hierin nicht. Alles in allem brauchte ich eine stunde wöchentlich zu diesen übungen. Sämtliche eben angeführten umstände zusammengenommen waren ursache, dass ich nach ablauf des dritten halbsemesters erst den stoff des zweiten vierteljahres bewältigt hatte. Dennoch liess ich die aufgabe *In the Country* damals ausführen, welcher also der stoff eines ganzen vierteljahres fehlt, und die daher von diesem standpunkte aus betrachtet werden muss.

In den freien, in der schule abgehaltenen mündlichen und schriftlichen übungen merkte ich um diese zeit einen bedeutenden fortschritt, was die schnelligkeit und sicherheit im behalten und verarbeiten des neuen stoffes betraf. Mit rücksicht darauf, dass meine unterrichtszeit bloss vier jahre andauert, hielt ich es für geraten, den stoff des ganzen planes I in den besitz der schülerinnen zu bringen; von früher her hatte ich die überzeugung, dass *zu ende* des zweiten jahrgangs eventuell nötige vokabelhäufungen keine stockung in die bewegung des stoffes bringen, wenn beide mechanismen von den ersten unterrichtsstunden an systematisch geschult worden sind; also verfuhr ich wie folgt: ich teilte den noch vorzunehmenden sprachstoff in gruppen von sechs kleinen oder drei grössern lesestücken: eine ganze solche gruppe wurde auf einmal aufgegeben, indem ich je ein kleines oder einen teil des grossen lesestückes von je zwei schülerinnen verarbeiten liess, während sämtliche schülerinnen sämtliche neuen vokabeln, wendungen und etwaige regeln in ihre notiz- und wörterbücher einzutragen hatten. Auch trug ich ihnen auf, beim zuhören, während der fremde stoff verarbeitet wurde, scharf aufzupassen. Wie bisher trug ich die neuen stücke zuerst selbst vor, doch musste dies der zeitersparnis halber sehr schnell geschehen, daher gestattete ich das öffnen der bücher, während ich sprach: auch musste ich den neuen wörtern nun aus demselben grunde zumeist die übersetzung sofort beigeben, denn das erklären neuer ausdrücke im fremden

liome ist sehr zeitraubend. Ich hielt dieses vorgehen für das kleinere von wei übeln und sehe heuer, wo ich englischen litteratur- und geschichtsnterricht in dieser klasse erteilen muss, dass ich es nicht zu bereuen abe. — Jeder praktisch erfahrene lehrer kennt die schwierigkeiten, welche ie oben aufgezählten hindernden umstände notwendigerweise zur folge aben mussten, er kennt auch die wellenbewegungen des schicksals, dem ie einzelnen klassen und somit deren resultate ausgesetzt sind, und eben olchen lehrern braucht man nicht su sagen, dass keine theorie in der ädagogik, sondern einzig das rechnen mit den bestehenden verhältnissen, us solchen ausnahmslagen heraus helfen kann.

Unmittelbar nach meinem veränderten vorgehen kam, durch die grosse bwechslung des stofflichen inhalts (man gestatte mir diesen ausdruck, da ie gruppen des planes möglichst viel ähnlichen und gleichen stoff auf verchiedenen gedankeninhalt anwenden) das regste interesse, ja förmlich eues leben unter die mädchen, und dies zu einer zeit, wo die eintretende rückende hitze und das zu ende gehen des schuljahres an und für sich ewöhnlich ein bedeutendes ermatten und nachlassen im eifer zur folge aben. Die schülerinnen prägten sich den ganzen stoff gut ein durch die ufmerksamkeit, mit der sie dem weniger gekannten zuhörten, und so beältigten sie den *ganzen stoff des reichhaltigen planes I mit allen seinen rgänzungen*, während ich auf wunsch der mädchen *The Charge of the ight Brigade* mit *The Psalm of Life* vertauschte, und ebenfalls auf eren wunsch das auf s. 34 des übungsbuches enthaltene *oder* noch zugab.

Was die frage der klassifikationsnoten betrifft, so fürchte ich zwar, ass sie den eindruck *tant de bruit pour une omelette* machen, oder ass man mir den vorwurf zu milder beurteilung machen wird: dennoch ann ich nicht umhin sie zu berühren. Die alte methode, deren ausschliesslich formal bildende richtung nur das *quomodo* im auge hatte, musste ie grösste etymologische und syntaktische genauigkeit verlangen, da sie ar keine andere anforderung stellte, als aus der vorratskammer der grammatik und des wörterbuchs alles schön langsam herbeizuschaffen, was in ieser hinsicht systematisch gegeben und gefordert wurde. (Allen gegnern er neueren methode kann man es nicht oft genug wiederholen, dass sich ie neue methode dieselben ziele grammatischer korrektheit aufstellt und ieselben ziele in dieser hinsicht erreicht wie die alte methode, nur auf nregendem statt auf abtötendem wege.) Der alten methode gegenüber ätten solche fehler, wie ich sie unten aufdecke, eine unverantwortliche ichtfertigkeit bekundet; der neuen gegenüber, die von den ersten stunden n zum freien verarbeiten des *quid* anhält, ist dies so schlimm nicht. Ich alte das abzählen etymologischer und syntaktischer fehler von meinem andpunkte aus für ungerecht, weil ich von den ersten stunden an das rzeugen und bald auch das gruppiren von gedanken im rahmen des fremden lioms verlange und nicht das denken an regeln, ausgenommen, wie oben chon gesagt, wo es hin und wieder *post omnes* unerlässlich ist. Hätte ich icht ehemals auch nach der alten methode gearbeitet, ich hätte mich durch

die unten nachfolgenden resultate deprimiren lassen; so weiss ich jedoch, dass es mir unter den günstigsten verhältnissen nicht vorkam, dass mir schüler im laufe des zweiten jahrganges, vollkommen frei und selbständig, *so viel gute sätze und wendungen* zustande gebracht hätten, als die *schwächeren* aufgaben unten aufweisen. Ich glaube also die ansicht aussprechen zu dürfen, dass die fehler solcher aufgaben vom standpunkte Hildebrands (Stilübung als kunstarbeit, s. 133, bespricht er aufsätze in der muttersprache) beurteilt werden müssen. Er sagt: „Die wichtigsten versehen in aufsätzen ..... sind solche, in denen sachliches und formales zugleich verfehlt ist; ich meine den häufigen fall, wo etwas halbgutes oder verkehrtes vorgebracht ist, hinter dem etwas gutes ..... hervorguckt. Das geschieht dem schüler gerade dann am leichtesten, wenn er beim denken über den gegenstand aus dem vorrat von gehörten und gelesenen wendungen und redensarten, ... gleichsam mit eigenem denken auftauchen will, und er von dem mute angeweht wird, sich auf eigene füsse zu stellen ..... Wie leicht verwirft der lehrer zumal in der eile des korrigirens solche stellen als unsinn und erstickt damit einen keim, aus dem etwas eigenes, rechtes spriessen wollte aber nicht konnte.“ Hildebrand geht so weit, zu behaupten, dass es etwas *absolut dummes* oder *falsches* in den schülerarbeiten nicht gebe. Er schildert das eigentümliche *vergnügen*, das er empfand, bei einzelnen aufgaben alles herauszufinden und nachzutragen, was die schüler gemeint hatten, bis dieselben *ganz rötlich* aussahen. — Dies heisst seinen beruf ideal auffassen! Ich, für meinen teil, lebe gewiss mit begeisterung für meinen beruf, aber ein *vergnügen* haben mir *schwache* aufgaben nie gemacht; und dass es *nichts* absolut dummes oder falsches gebe, würde ich mich nicht zu sagen getrauen.

Hier möge mir nun Klinghardts stossseufzer gestattet sein; auf s. 27 seiner broschüre *Drei weitere jahre erfahrungen* etc. sagt er: „..... eine angenehme aufgabe ist die veröffentlichung von arbeiten eigener schüler, genau in der gestalt, wie sie die hände der letzteren verlassen haben, wahrlich nicht. Man fühlt sich bei der kopirung der arbeiten unausgesetzt als mitschuldiger an allen einzelnen fehlern und ungeschicklichkeiten etc.“ — Um mich zu dieser veröffentlichung zu entschliessen, musste ich mir ernstlich vorhalten, dass diese aufgaben nicht wie diejenigen des ersten jahres vorbereitet, das heisst, dass das betreffende, als grundlage dienende lesestück dieser aufgaben nicht voraus mündlich verarbeitet worden war. *The Wild Flowers' Ball* z. b. hatte ich erst in sechs abteilungen vorgenommen und dann dadurch, dass einzelne schülerinnen je eine blume oder ein tierchen vorstellten, erweitern lassen. Dann hatte ich, die aufgabe stellend, eine selbstgefertigte ausführung langsam vorgesprochen und der klasse gestattet, notizen zu machen. Die unten folgenden ausführungen hingegen sind spontan aus der feder geflossen. Die grundlage zu diesen aufgaben bildeten — mit ausnahme von *In the Country*, welcher eine ganze gruppe von lesestücken zu grunde liegt — vorher vollkommen ungekannte lesestücke oder texte. Hier muss ich bemerken, dass ich auch im zweiten jahrgange

selbstgeschriebene ausführungen beim stellen der aufgabe vorspreche, doch bin ich nun gezwungen dies der zeitersparnis halber schnell zu thun. Selbstredend lasse ich danach die etwaigen neuen ausdrücke von den schülerinnen anmelden und trage sorge, dass keiner übersehen wird, worauf ich sie an die tafel setze. Später erwähnter vorkommnisse halber musste ich diese selbstverständlichen dinge zu meiner rechtfertigung hier anführen. — Beim stellen der letzten aufgabe bediente ich mich des zu diesem zwecke im übungsbuche enthaltenen textes. Es lehnten sich die ersten sätze aller aufgaben bis *rule* stark an das gehörte an; von da ab jedoch sind sie durchweg selbständig gedacht. — Während des schreibens von schulaufgaben gestatte ich den schülerinnen stets um ausdrücke zu fragen, wobei sich manches fast komisch zu nennende misverständnis ereignet. Ich wählte absichtlich die aufgabe mit den sonderbaren fehlern *a child was selled* und *these requints*. Die schreiberin derselben ist ein gewissenhaftes, sehr begabtes geschöpf. Wie dies mein brauch ist, liess ich mir auch diesmal von ihr aufklärung über das entstehen dieser fehler geben. Während meines schnellen lesens, sagte sie, habe ihr das wort *sent* deutlich wie *selled* geklungen, jedoch habe sie es beim anmelden der neuen wörter zu nennen vergessen, und obwohl sie es auch auf der tafel vermisste, dennoch angewendet. Was den zweiten irrtum betrifft, so hatte eine schülerin um das wort *bitte* gefragt, während eine andere wissen wollte, ob *news* ein singular sei. Ich setzte also

request
this news

an die tafel. Auch hier lasse ich die schwarze verbrecherin für sich sprechen: *sie* hatte um nichts gefragt und bloss zufällig auf die tafel blickend gemeint, man könnte anstatt *news* auch *request* brauchen; später, nachdem das wort längst weggelöscht war, sei es ihr in der erinnerung wie *requint* vorgekommen (meine sehr unsichere und undeutliche handschrift kann hierbei auch die schuld tragen), und da sie, wie sie es schon oben bewiesen, stets am liebsten die neuesten ausdrücke anwendete, *so habe sie auch diesen gleich gebraucht und sei dabei vorsichtig zu werke gegangen, indem sie dieses wort samt seinem pronomen in den plural setzte.* Alle die angeführten ursachen brachten mich darauf, von dem prinzip abzugehen, *nur absolut fehlerlosen leistungen die note ausgezeichnet zu geben.* Vom zählen grammatischer fehler bin ich schon länger abgegangen; ich klassifizire selbstredend in erster linie mit rücksicht auf das verhältnis der leistungen untereinander, in weitern mit rücksicht auf die verhältnisse, unter denen die schüler arbeiten, indem ich den hauptwert auf die *qualität* des *gedankenausdrucks* und der *gedankengruppirung* lege. Wir finden in der ausführung VI ziemlich viele fehler, und dennoch habe ich ihr I nicht vorenthalten, weil ich mich in die lage versetze, während eines noch *so* kurze zeit genossenen schulunterrichts, plötzlich unvorbereitet einen, wenn auch kleinen reproduktiven aufsatz hinschreiben zu sollen. Das bewusstsein, dass so eine leistung für die endgiltige zeugnisnote ausschlaggebend

ist, verursacht doch auch eine gewisse erregung und befangenheit, mit welcher der urteilende lehrer, der nach der neuen methode arbeitet, *weit mehr* rechnen muss als der andere.

94/95. I. Ausführung von ADA BROH. Hausaufgabe. Umarbeitung des gedichtes *The Children's Hour* in prosa. 30./11. 94.[1]

Mr. Blunderbore was seated in his chamber and worked. It was evening-time. — Suddenly he heard somebody patter above him. — He knew very well that this were his children who pattered around. He heard them coming up the stairs. At the door of father's study they stopped. There they were planing and plotting together how to take their father by surprise. At last they entered the study and surrounded their dear father. He tried to escape, but it was for no use. Because they were standing to his left and to his right, front him and behind him. At last Mr. Blunderbore kissed his children and said: "Oh you bad little enchanters what will you do with me? Do you think that I am not a match for you all! — Now I keep you fast and will not let you depart. But I shall shut you in my heart and there is no escape.

95/96. II. Ausführung von WILMA DEUTSCH. Hausaufgabe. Umarbeitung des gedichtes *The Children's Hour* in prosa. 29./10. 95.

After working all day long, the men make a pause in their day's occupations, and occupy themselves with their children. This pause falls in the time between the dark and the daylight, when the night begins to lower. The children know very well, that this time is for them, and this knew also the three little daughters of Mr. Smith, who was sitting in his study. Suddenly he heard a noise over his room, a whisper and then a silence. He saw them descending the broad hall stair, and by the merry eyes of grave Alice, laughing Allegra and golden-haired Edith, that they plained and plotted together how to take him by surprise. Then a rush from the starway, a raid from the hall, and the three little girls ran crying and laughing by three doors left unguarded into the chamber. They surrounded him and climbed up his arm-chair, thinking it a turret, that they have to conquer, and if the poor man tryed to escape, they surrounded him over again from all the sides. They kissed his hands and face, they entwined him with their arms, and Mr. Smith, seemed as the Bishop of Bingen in his Mouse Tower on the Rhine. He said laughing: "O you blue-eyed banditti, do you think, because you have scaled my wall, that I am not a match for you, such an old mustache as I am? You are in my fortress, and I will garde you in my heart, which will be your dungeon, and in this round tower I'll keep you for ever, till it will become to ruin, moldering in dust away.

[1] Die originalarbeiten hat uns die geehrte verfasserin zugleich mit ihrem ms. eingesandt. *D. red.*

95/96. III. Ausführung von JOSIPA STEINKUŠ. Hausaufgabe. Umarbeitung des gedichtes *The Children's Hour* in prosa. 29./10. 95.

The day took leave, and the night was beginnig to fall. This time we call the Children's Hour; it is a pause in our daily work.

I was seated in my study, when a noise awaked me from my reflecting. I heard the patter of little feet in the chamber above me, and afterward the sound of a door which was opened. Then I perceived my three daughters, grave Alice, laughing Allegra and fair-haired Edith descending the broad stair which leads to my study.

I could not understand, what they whispered, but I guessed, looking at their merry faces, that they were plotting and planning together, how to take me by surprise. They got quite silent again, and I thought already, that I have done them wrong. At once I heard a rush from the stairway, and they sprang into my room by three doors, left unguarded. They climbed up on my old arm-chair, entwined their arms round me, and almost devoured me with kisses. I tried to escape them, but they surrounded me of all sides, just as his enemies had surrounded the Bishop af Bingen in his Mouse Tower on the Rhine. Because I could not defend me other wise, I said to them, "O blue-eyed banditti, do you think, that you are stronger than I, because you have scaled my castle? Though I am an old moustache, I am a match for you all three. Such a naughty raid in one's fortress, must be punished. That will I do, putting you down into the dungeon of my heart, out-where you shall escape, when the walls will moulder in dust, and crumble to ruin."

94/95. IV. Ausführung von RUŽA ŠAJ. Schulaufgabe. Umarbeitung des gedichtes *The Voyage in the Arm-Chair* in prosa. 19./2. 95. (Leider vermisse ich dieses reizende gedichtchen in den späteren auflagen.)[1]

Some children played at a sail on the sea one day. The old arm-chair was their ship and it sailed so nicely. They made Mary the captain, and the smaller brother Bob was the boy, who cried continually, "Ease her!" "Back her!" and "Slow!" Jem, the son of the neighbour was the steersman who stands at the wheel and Charles, the smalliest boy watched the engines below. Poor Tom could not pay the passage, he went free. Grandmamma's cat was a passenger of the first class. They sailed from the fire-side at half past two o'clock, and got to the side-board at three. Suddenly in the half way Tom jumped overboard to the floor and in spite of all their crying, that he will be drowned, he galloped right out at the door. From the sideboard they went at five minutes past three and at four o'clock they met an immense whale (The sofa). He was at least twice as large as their ship. Here was the end of their sail! The captain called out; "Turn the ship round about! O I wish I had not come this trip!" — All the others wished also to get away home and to hide them in some snug corner. So they sailed for the fire-side as quick as they could and landed all safe on the rug.

[1] Das gedicht befindet sich nach wie vor im lesebuch! *D. red.*

94/95. V. Ausführung von MARIJA GÖSZL. Hausaufgabe. Freier aufsatz auf grundlage einer gruppe von lesestücken. *In the Country.* 25./4. 95.

I was a girl of 12 years, when my aunt invited me to spend the holidays with her in the country. I cannot tell you how happy I was on hearing that, because I love the nature, the country-life over all.....

My aunt lived in the country only during the summer. There she had, near the village of H., a beautiful cottage, which stood on a slight eminence. Near my aunt's there was a high mountain, on which top rose majestetic an artistic hall with an old-fashioned tower. — Here I stood an evenning, when the lasts beams of the sinking sun took leave from the country, and glancing down upon it I coud not help exclaiming: "O how pretty." The whole undulating woodland, which (laid) spread before my legs, seemed in this moment like a great firy shining sea. At a distance I discovered in a nook among the mountains a village. I could it see very well, because it was all lighted with the bright moonlight. — The highest and most beautiful building of that village was at all event the parish-church, (of) on which top the cross sparcled by the moonlight like a diamant. The church stood upon a hill and was surrounded by tall oak-trees. — Around the church were to be seen the little cottages — with comfortable old bay windows. - I would like to live in that little cottage on the left, where the windows were all open, and filled with flower-pots. But also the other cottages (were) looked very nice, so the cottage near the smithy. It (was) had a wooden front and a clean sanded doorway. — And also the smithy was pretty, which stood under a spreading chestnut tree. — The smith, who yet worked was a mighty man with a large and sinewy hands. A little farer under a great shady tree, there were young men and girls assembled. They were dancing and singing; After awhile I saw some men returning home. — Some came from their green fields, some came from the pasture-land with the catle of sheep. —

Also the environs of that village are beautiful. [All around it there were such crooked lanes and queer-shaped fields, that you could hardly tell whether the roads had been altered to suit the shape of the fields, or the fields fenced in to fit the windings of the lanes. — To say nothing of the ins and outs of this village, the very street of itself is a picture.][1] —

I cannot tell how a long time I stood here, upon that high mountain, absorbed at all in looking that fairy picture! — Over the whole country the holy quietness (was spread) reigned, interrupted only by the sweet sounds of the curfew-bell, which were wafted over by the soaft evening breeze, or by the merry songs of the young people — And I said: — ["It is a pity that those who are accustomed to pass their lives amidst the din and bustle of a great city, sometimes loose their relish for the solitary beauty of the country."][1] *— But I love the country, for it is always beautiful and wholsome, throughout all the seasons. —*

[1] Die hier in [ ] gesetzten stellen sind zitate.

195. VI. Ausführung von VERA RUVARAC. Schulaufgabe. Freie wiedergabe eines historischen textes und des inhaltes eines gedichtes. 28./5. 95.

"He Never smiled Again. —"

Henry I., king of England, had an only son, prince William. He ok him along to visit Normandy, the land he was going to possess, and meet the French nobles who would live under his rule. — When they ere about to return to England, a Norman sailor came to the king, and id: "Sire! It was I who steared your father on his fair vessel manned ith sailors of renown. I should be much honnoured if you would take issage in my ship." The king could not accept the kind offert for himlf because all his plans were made, but he accepted it for his son. So rince William and his attendants set sail for going home in the "White iip." There was much dancing, singing, and drinking on board the ship. 'hey got tipsy, and they hardly knew what they were about. The stearsan did not perceive the large rock in the darkness which was the cause the misfortune. A sudden shock, a crash was felt on board: the vessel id struck on the rock. The only boat was put on sea, and there prince Villiam took place. He might have been saved, but seeing the ladies weep id wring their hands, he could not help returning to save them. The 'ssel sank more and more because the water was pouring fast through e hole. As the prince approached to the ship so many persons sprang the boat which was not able to bear such a weight, and she began to nk too. Only one man was saved.

Nobody dared tell the king of his son's death. At last they SELLED *a ttle child to break* THESE REQUINTS. *When the king heard the news, he ll on the ground like dead. Afterwards he never knew gladness, and he as never seen even to smile. Nothing could amuse him, he only thought his son, over which the waves were dashing. — In (all) the whole land ey forgot the death of prince William, but king Henry could not forget s son. He had no hopes for this life. Grief and sorrow were his conant companion. "He never smiled again."*

Klassifikationsnoten des jahrgangs 94/95. 1 = ausgezeichnet; 2 = sehr ıt: 3 = gut; 4 = genügend.

I. *The Children's Hour.*

2	aufgaben	die	note	1/2.
6	„	„	„	2.
1	aufgabe	„	„	2/3.
1	„	„	„	3.
1	„	„	„	4.

V. *In the Country.*

7	aufgaben	die	note	1/2.
2	„	„	„	2.
1	aufgabe	„	„	2/3.
1	„	„	„	3/4.

V. *Voyage in an Arm-Chair.*

6	aufgaben	die	note	1/2.
2	„	„	„	2.
1	aufgabe	„	„	3.
2	aufgaben	„	„	3/4.

VI. *He Never smiled Again.*

1	aufgabe	die	note	1.
6	aufgaben	„	„	1/2.
2	„	„	„	2.
2	„	„	„	4.

Dieses klassifiziren erscheint, vom standpunkte der alten methode aus beurteilt, viel zu milde. Ich hingegen sah in den vielen interpunktions- und formfehlern den beweis der *schnelligkeit* und *ungekünsteltheit* der arbeit. Um den schülerinnen *den mut nicht zu benehmen*, sehe ich ganz ab vom klassifiziren grammatischer und interpunktionsfehler; nach jeder neu eingelaufenen arbeit halte ich grammatikalische übungen und erkläre, dass ich nun bald beginnen würde, auch diese momente zu berücksichtigen. Auf diese weise fühlt sich der anfänger unbeengt und wagt es, den ganzen erhaltenen stoff zu bewegen. Und eben diese freie bewegung des ganzen erhaltenen stoffes feilt mit der zeit ebenso als das beständige kleine, nette, pedantische ausschleifen je eines kleinwinzigen teilchens von sprachstoff.

Dieser bericht lag soeben zum absenden bereit, als mir die ersten heuerigen aufgaben des dritten jahrgangs zukamen. Ich hatte nicht erhofft, dass der fortschritt jetzt schon gut genug sein werde, um eine solche aufgabe hier beigeben zu können. Ich glaube jedoch recht zu thun, eine arbeit von Ada Broh, der schreiberin der ausf. I, hier beizufügen. Im dritten jahrgange gebe ich gar keine anleitung beim stellen der aufgaben. Diesmal verlangte ich, dass jede schülerin nach belieben ein bisher noch nicht gelesenes märchen wähle und prosa in prosa umarbeite. Die mädchen sträubten sich dagegen — sie strikten fast, als ich absolut keine anleitung geben und von meiner forderung nicht abgehen wollte. Man urteile über das resultat. — Freilich ist das gelobte land noch lange nicht erreicht, aber ein gutes stück zurückgelegten weges liegt doch zwischen 30./11. 94 und 31./10. 95.

95/96. VII. Ausführung von ADA BROH. Hausaufgabe. Umarbeitung von prosa in prosa.

Beauty and the Beast.

In a town there lived a merchant who had three daughters. Once, setting out for a long journey he asked his daughters what they would like to get at his return from the journey. While the eldest wished to receive a pearl necklace and the other prefered a nice shawl, the youngest, called Beauty, being sad of the parting from her dear father wished for a red rose. And yet this rose was the cause of her fortune. Let me go on and you will see what was the matter with the rose and Beauty's fortune. The merchant bought the presents for his two eldest daughters. But in spite of searching the whole day he could not find a red rose for his darling Beauty. Yet he was one day from his native town when he approached a great gate. As he looked through the open gate he perceived a nice garden, full of red roses. But nobody was there. So he entered and plucked a red rose. In the same moment that he did so an ugly beast covered with shaggy hairs appeared and said to the trembling merchant: "You have plucked one of my roses and therefore you must die." "I beg your pardon, replied the merchant, forgive me — I didn't know that you were the owner of this garden; because then I would have asked you if I

might gather a flower for my daughter Beauty." "Well, replied the beast, I shall forgive you, but you must promise me what I ask from you. Either bring me your daughter Beauty or you are obliged to come, and then you know what I shall do with you." The poor merchant promised to do as the beast wished. He returned very sad home. His two eldest daughters merry received the nice presents, but Beauty saw the sadness of his father and therefore asked him for the cause of it. He related her the accident with the beast. And when the fixed time came she said good-bye to the father and her sisters and set out. As she approached the garden the flowers bound to her and servants came out and led her to a feast, where she was eating all kinds of fruits. Through all the time she was amused by music. After the supper the servants led her to a great chamber where she was seated on a throne. And as the clock struck nine the beast entered and placed himself before her knees, where he was speaking kindly words to Beauty. After a time he went away, and Beauty didn't see him till the next evening. So she lived there very happily having everything that her heart desired; — but in spite of this she grew very sad. The beast perceiving it asked her for the reason of it. Beauty broke into sobs and told him that she wishes to see her father and her sisters. The beast, as good how he was, allowed her to go home, but after a month she was obliged to return to him. So Beauty went home. The merchant was very happy when he heard of his daughter's happiness. But the two eldest daughters, as they saw Beauty's nice presents, were full of envy, and tried to persuade her to remain at home.— And because the old father was also sad of parting from her, she remained at home. But when she dreamed that the beast were ill she said her father and her sisters good-bye and returned to him. There she found the beast very ill, and she began to weep and exclaimed: "Dear beast I shall never leave you again because I love you so much." "Will you be my wife," asked the beast. "Yes," said Beauty. But as she had spoken this word a great crack was heard, and on the place of the ugly beast there stood a handsome prince, who told Beauty: You are surprised my darling but know I am the prince of this land, who had been changed in this form by a wicked fairy, and you because you wished to marry an ugly beast, you broke the charm. Now let us go father and tell him our happiness. And they did so. The old merchant went to the castle of Beauty and her husband, and they all together lived happily, and if they didn't die they live to-day.

Wie ich bereits in der einleitung erwähnte und wie ersichtlich, gab ich der ausführung I 94/95 zwei gleiche ausführungen 95/96 bei. Die verschiedenheit der arbeiten unter einander wurde dadurch, ebensowohl als durch die vorigjährige veröffentlichung, genügend ins licht gestellt, daher sah ich ab davon, den weiteren ausführungen duplikate beizugeben. Ich habe hier nur noch die namen der beiden schülerinnen, deren arbeiten mein erster bericht brachte, als Milka Jeličić und Ljuba Plötzer nachzutragen. (Was die äusserung in jenem bericht betrifft: „alle diese irrtümer

werden bald getilgt, weil sie ans tageslicht treten", so weise ich diesbezüglich auf die unter normalen verhältnissen gearbeiteten ausführungen II und III hin.)

Alles in allem habe ich nun neun verschiedene arbeiten von acht verschiedenen schülerinnen veröffentlicht und dadurch dargethan, dass es sich um durchschnittsresultate handelt. Wie sehr der unangenehme eindruck, den fehler machen, gemildert werden kann durch erklärende beigaben, zeigt das oben vorangegangene deutlich. Ich hätte, dies wenigstens durch eine ganze aufgabe ausführend, die resultate des II. jahrgangs in ein günstigeres licht stellen können. Ich unterliess es jedoch, weil ich überzeugt bin, im sinne der hochgeehrten herren autoren zu handeln, wenn ich mich dessen enthalte.

Nun möge mir zum schlusse noch gestattet sein, anzuführen, was mich bestimmte, Vietor und Dörrs lehrmittel zu wählen, abgesehen von dem werte ihres gediegenen und originellen sprachlichen inhaltes. Alle methoden, die erstanden, nachdem das *Quousque tandem* erschollen war, lagen mir gleich ferne. Nur soviel wusste ich, dass die damals vorgeschriebenen keine guten erfolge erzielten. Ich griff nach vielen neuen, durchdachte viele, wendete viele an und danke ihnen viel, denn ich lernte viel daraus: nicht nur wie man vorgehen, auch wie man nicht vorgehen solle. Ich wählte Vietor und Dörrs methode, weil sie bei *aller sicherheit alle freiheit bietet* und dadurch in ihr das *psychologische moment kräftigst hervortritt.* Meiner individuellen erfahrung nach kann ich sagen, dass die resultate die besten waren, wenn ich die elementarstufe auf *psychologischer* und nicht auf *rein logischer* grundlage aufbaute, weil das erstere vorgehen das naturgemässe ist. Wohl glaube ich hier äussern zu dürfen, dass es für neulinge im neusprachlichen reformunterricht ratsam wäre, sich vorerst an solche methodische anleitungen zu halten, wie sie der III. band der *N. Spr.* von R. Kron über die methode Gouin bringt; Klinghardt in seinen broschüren *Ein jahr* und *Drei weitere jahre erfahrungen* (Marburg, Elwert) etc. Wer, so wie ich, gezwungen ist, wiederholt sprachlehrerinnen in die neue methode einführen zu müssen, kann diese erleichterungsmittel nicht genug schätzen. Prächtige dienste thun im eben erwähnten falle auch noch die zwei aufsätze H. Hoffmanns *N. Spr.* I und II (über *sprachgebrechen in ihrem einflusse auf sprache und sprechen* und über *den bau des menschlichen gehirns und seine thätigkeit*). Fetters und andere mitteilungen sowie Ohlerts *Methodik des franz. unterrichts* kamen mir auch zu statten; aber dessen *Allgemeine methodik des sprachunterrichts* sowie der *gesamtinhalt* der *Phonetischen Studien,* der *N. Spr.*, des *M. F.*, der *Neuphilol. Zentralblattes* etc. etc. sollte dann erst gelesen werden, wenn man sich als lehrer auf festen füssen fühlt. Alles dies nützt dem praktisch erfahrenen lehrer unendlich viel, verfrüht gelesen aber wirkt das viele *pro et contra* eher hindernd als fördernd. Wer sich auf oben angegebenem wege empor arbeitet, indem er sich seine methodischen einheiten vorerst auf rein logischer basis gleichmässig ausarbeitet, kommt endlich dahin, so viel kraft zu fühlen, dass

er den viererzug: ***phonetik, orthographie, grammatik*** und ***logik*** auch ***ausserhalb der abgesteckten schranken*** zu lenken sich getraut. Es kommt die zeit, wo man sich beengt fühlen würde dadurch, dass man ein bestimmtes quantum zu bestimmten stunden, ob schön ob regen, in die köpfe deponiren müsste. Es kommt die zeit, wo man glaubt sich sagen zu dürfen, dass der ***brennpunkt der neuen methode in einer feinen seelischen diagnosis*** bestehe, die erkennen lässt, wie viel stoff in dem gehirne der schüler aufgenommen und erhalten werden kann, ohne dass die freie bewegung desselben stockt. Frei soll der lehrer im rahmen des gegebenen stoffes arbeiten (was er nur durch buchführung ***nach*** jeder stunde sicher durchführen kann), und dabei muss er das ***bis hieher und nicht weiter*** der ***neuen zugaben*** zu begrenzen verstehen. Es ist hochinteressant, den moment herauszufühlen, wo die klasse anfängt festen fuss zu fassen. Dies kann selbstredend derjenige lehrer schwer, der selbst noch keinen boden fühlt. Im schuljahre 94/95 fiel dieser vorgang in den beginn des 4. vierteljahres.

Ich kann nicht umhin, hier die frage zu stellen: Habe ich diese methode verstanden? Bin ich auf dem rechten wege?

Vorerst beabsichtigte ich, diese kleinen berichte in einem andern blatte zu veröffentlichen, und hatte schon die zusage einer pädagogischen zeitschrift, dass sie reformartikel von mir aufnehmen werde. Dann überlegte ich mirs. Dies hätte geheissen: mit der kirche ums kreuz gehen.

Sollten meine kleinen mitteilungen überhaupt von geringem nutzen sein können — wo wäre dies wohl besser der fall als in einem ***neusprachlich methodischen reformorgan***?

Agram (Kroatien). N. WICKERHAUSER.

EIN WEG, DER WIRKLICH ZUM ZIELE FÜHRT.
Erfahrungen mit der Gouinschen methode.[1]

Trotz der vielen verbesserungen, die die methode des unterrichts in den fremden sprachen in den letzten jahren erfahren hat, wird das ziel, den schüler zum gebrauch der sprache in wort und schrift zu befähigen (natürlich innerhalb der grenzen, die den fähigkeiten der 16—18jährigen für das verständnis auch der muttersprache gezogen sind), doch fast nie erreicht. Meist wird mit einem unverhältnismässig grossen aufwand an zeit und kraft, mit vielen schularbeiten, präparationen, übersetzungen, nur erreicht, dass die schüler im günstigsten falle in ihren lehrbüchern bescheid wissen und sich schliesslich einigermassen auszudrücken vermögen, wenn auch mit vielen anklängen an die muttersprache; von wirklichem sprach-

[1] Nachdem R. Kron die „methode Gouin" so ausführlich in den *N. Spr.* behandelt hat, werden unsere leser mit interesse von weiteren versuchen damit, zumal in Deutschland, hören. Wir teilen daher gerne den obigen bericht mit, obwohl er manches schon a. a. o. gesagte wiederholt und die erwartungen darin die erfahrungen noch überwiegen. *D. red.*

verständnis ist meist keine rede. Sobald sie mit ausländern zusammentreffen, verstehen sie wenig oder nichts und können sich über die einfachsten dinge des täglichen lebens nicht verständigen.

Dass dieser allgemein beklagte übelstand trotz aller „reformmethoden" noch immer nicht beseitigt ist, wird wohl jeder zugeben. Die schuld liegt häufig daran, dass 90—95 % aller lehrenden die fremde sprache selber nicht völlig beherrschen und deshalb zu dem überaus bequemen hülfsmittel des lehrbuchs greifen, wobei die schüler nur in die geschriebene sprache eingeführt werden können.

Und doch lernt kein kind seine muttersprache anders als durch das ohr „Es kann sprechen, lange ehe es schreiben und lesen kann." „Mit dem dinge und begriff lernt es allmählich das wort verbinden dadurch, dass andere es ihm immer wieder vormachen." Dass dies der richtigste weg zum erlernen auch der fremden sprachen ist, hat vor einigen jahren der franzose Gouin „entdeckt" und darauf ein unterrichtssystem aufgebaut, das geeignet scheint, die schüler mit verhältnismässig geringer mühe wirklich zum beherrschen der zu erlernenden sprache zu bringen. In Frankreich haben versuche unter amtlicher leitung stattgefunden, und sind vorzügliche resultate erzielt worden. In England bestehen seit mehreren jahren schulen und unterrichtskurse nach dem Gouinschen system; auch werden dort ausbildungskurse für lehrer abgehalten. In Deutschland ist die methode noch so gut wie unbekannt. Es ist daher vielleicht für die leser der *Neueren Sprachen* von interesse, zu erfahren, dass im höheren mädchen-institut „Villa Valida" in Gandersheim am Harz seit ostern des jahres der gesamte französische und englische unterricht nach dem system Gouin erteilt wird, und dass die dabei erzielten resultate höchst erfreulich, ja geradezu überraschend sind. Hier nur über das französische.

Gouin verlangt — und gewiss mit recht — dass der schüler die wörter und wendungen der fremden sprache *unmittelbar* lerne, das heisst ohne das entsprechende deutsche wort oder die deutsche redensart, also ohne übersetzen; er soll vom ersten tage an in der neuen sprache *denken*. Da also von der ersten unterrichtsstunde an die muttersprache gar nicht angewendet werden darf, müssen die dinge und handlungen, die der schüler in der fremden sprache nennen soll, ihm *vorgeführt* respective *vorgemacht* werden.

Eine *erste* unterrichtsstunde (hier nehmen daran 17 schülerinnen teil) spielt sich etwa folgendermassen ab: Der lehrer geht von seinem platz aus nach der thür, indem er spricht: *Je m'approche de la porte*, zuerst im gewöhnlichen sprechtempo und -ton, dann langsam und mit begleitenden handbewegungen, bis alle kinder begriffen haben, dass das ding vor ihnen, auf das der lehrer zeigt, *la porte* heisst u. s. w. *J'arrive à la porte; j'avance la main; je saisis la poignée; j'ouvre la porte; la porte tourne sur ses gonds* etc. Nachdem der lehrer das einige male vorgemacht und -gesprochen hat, sind einige kinder schon im stande, es nachzumachen und nachzusprechen, wenn auch zunächst unter mithilfe des lehrers. So lange muss es geübt, von

ıen ausgeführt, von allen im chor wiederholt werden, bis alle es
n, und die erfahrung hat gezeigt, dass auch die sogenannten schmerzens-
· der klasse dieser art des unterrichts volle teilnahme und volles
ɔsse entgegenbringen und bald im stande sind, das gelernte selbständig
·zugebeu. Da der lehrer beständig die fremde sprache vorspricht und
:e aussprachefehler aufs sorgfältigste verbessert, so wird bald die aus-
ıe der kinder eine vorzügliche, wie es bis jetzt bei keiner anderen
de erreicht zu werden scheint.

.önnen alle kinder die übung ausführen und sprechen, so gehts ans
ben. Schon während der letzten wiederholungen hat der lehrer satz
ıtz an die tafel geschrieben; nun schreiben die kinder es ab und
es noch einige male. Die häusliche arbeit besteht darin, dass die
· wieder und immer wieder die übung ***ausführen*** und dabei sprechen,
n der hand des heftes (wenn nötig), dann auswendig.

.s folgen 25—30 übungen, die der lehrer sämtlich vormachen kann, und
nen er je länger je weniger vorschreibt. Allmählich werden die kinder
der ***wirklichen*** anschauung auch an die geistige gewöhnt. Kleine, er-
·rnde redewendungen aus der täglichen umgangssprache muss der lehrer
:hst oft einschieben, einerseits, um den kindern mut zum sprechen zu
·n, andererseits, um dem unterricht so viel wie möglich den charakter der
ıaltung in rede und gegenrede zu geben. Je weiter die kinder fort-
ten, desto reichhaltiger müssen die „konversationen" vom lehrer ge-
. werden, der überhaupt an diese art des unterrichts viel kraft und
wenden muss, die ihm aber dadurch reichlich belohnt wird, dass
klasse mit lust lernt, und dass alle vorwärts kommen.

ıaldigst — schon nach den ersten stunden — werden die kinder in
·ammatik eingeführt. Das präsens der regelmässigen konjugation wird
in den ersten 4 wochen durchgenommen; natürlich wird immer in
n sätzen konjugirt, z. b.: ***Je me tourne dans mon lit, tu te tournes
ton lit*** u. s. w. Auch das präsens der gebräuchlichsten unregel-
gen verben wird schon von der zweiten woche an geübt, namentlich
s, je viens, j'ouvre, je prends u. s. w., wie sie ja auch in der täglichen
ıe am häufigsten sind. Plural- und femininbildung, komparation,
iver genitiv, ***verbe pronominal*** etc. werden beständig praktisch geübt.
n der mitte des zweiten vierteljahrs begann der theoretische unter-
in der grammatik, und zwar wurde wieder von der konjugation aus-
gen, die in voller ausführlichkeit nach einer sehr sinnreichen karte
ıt wird. Fehler kommen jetzt kaum noch vor.

ıpäter tritt eine möglichst kurzgefasste französische grammatik in
ısischer sprache ein; wir benutzen für das 9. und 10. schuljahr, sowie
ie oberklasse Larousse, ***Grammaire française.*** Auch die lektüre (im
d 8. schuljahr ***Au coin du feu***, im 9. und 10. ***Lettres de mon moulin***)
nur in französischer sprache betrieben, durch fragen und antworten,
umschreibungen und umarbeitungen, und es ist erstaunlich, welche
hritte die schülerinnen des 8., 9. und 10. jahrganges machen, seitdem

sie zweimal wöchentlich die *séries*-übungen, wie Gouin sie nennt, mitnehmen. Das einzige hülfsmittel für lektüre und litteratur ist das *Dictionnaire explicatif* von Larousse; zweisprachige wörterbücher, sowie übersetzungen sind gänzlich verpönt.

Gouin verspricht, in 3 jahren bei 4 wöchentlichen unterrichtsstunden seine schüler, auch die unbegabten, dahin zu bringen, dass sie

1. ein korrektes,
2. ein fliessendes,
3. ein idiomatisch richtiges französisch sprechen, dass sie
4. in Frankreich alles verstehen, was der umgangssprache angehört,
5. sich an jeder, auch lebhaft geführten unterhaltung beteiligen können.

Im verlauf von 4 jahren verspricht er, sie in die litteratur so weit eingeführt zu haben, dass sie keines lehrmeisters weiter bedürfen. Nach den bisher gemachten erfahrungen ist wohl anzunehmen, dass er recht hat. Dass diese ausbildungsart den schüler entlastet (um so mehr freilich vom lehrer verlangt!) und ihm zu einer praktischen und gründlichen kenntnis der fremden sprachen zu verhelfen geeignet ist, darf durch diesen anfang wohl als erwiesen gelten.

Möchte diese wenn auch nur dürftige skizze andere zu ähnlichen versuchen anregen. Zu näheren auskünften ist die unterzeichnete gern bereit.

Gandersheim a. Harz. Valida Knorr.

BESPRECHUNGEN.

Praktische französische grammatik. Nach den neuen lehrplänen bearbeitet von Dr. W. Fleischhauer, gymnasial-oberlehrer in Hannover. Nebst einem begleitwort. Leipzig 1895. Rengersche buchhandlung (Gebhardt & Wilisch). 11 u. 95 s. Preis 1,40 m.[1]

Als lehrziel des französischen unterrichts in allen höheren schulen wird von den neuen lehrplänen aufgestellt (s. 28, 30, 31, 74; *Denkschrift,* betr. die geschichtliche entwickelung der revision der lehrpläne, im *Zentralblatt für die gesamte unterrichtsverwaltung in Preussen* 1892, s. 349): einerseits das verständnis der schriftsteller und anderseits der praktische mündliche und schriftliche gebrauch. Vergleicht man hiermit das von den neuen lehrplänen für den lateinischen und griechischen unterricht aufgestellte lehrziel, so zeigt sich ein grosser unterschied (*ib.* s. 28, 21, 25). Entsprechend dieser verschiedenheit in den lehrzielen des unterrichts in den alten und neueren sprachen muss natürlich auch ihre methodische behandlung nicht unwesentlich verschieden sein. Fleischhauer beruft sich an dieser stelle auf eine schrift meines amtsvorgängers hier in Doberan. Karl Foth macht in seiner schrift *Der französische unterricht auf dem gymnasium* (Doberan 1887) s. 104 darauf aufmerksam. Ausgegangen von dem gebiete des latei-

[1] Vgl. die besprechung im aug.-sept.-heft, s. 313. *D. red.*

chen unterrichts und hervorgerufen durch die immer mehr sich aufingende erkenntnis, dass die bisherige methode in hohem grade an dem ıler leide, nicht zum können der sprache zu führen, entstand eine bewenng, deren ausgesprochener zweck war, die bisher geübte reflektirende, nthetische, konstruktive methode von ihren einseitigkeiten zu befreien d die fast ausschliessliche inanspruchnahme des verstandes zu beschränken rch grössere berücksichtigung der sinne und dies namentlich für den fangsunterricht zu empfehlen. Diese von Perthes beabsichtigte reform ang natürlich auf befolgung des grundsatzes: vom konkreten zum ab-akten, von der anschauung zum begriff, als des für die erlernung im ndlichen alter allein richtigen. Für den unterricht zog sie daraus die lgerung, dass die sprache selbst wieder mehr in den vordergrund treten üsse, dass die grammatik nicht mehr zweck, sondern nur mittel des lernens in solle, dass zwischen lektüre und grammatischem betriebe, d. h. zwischen ıschauung und reflexion von vornherein eine innigere wechselbeziehung nzutreten habe, dass der grammatisch einzuübende stoff wesentlich zu schränken und vieles von demselben der gelegentlichen, unbewussten ıeignung zuzuweisen sei. Diese gesunden und richtigen grundsätze rangen von da ab bekanntlich in immer weitere kreise ein und fanden ald besonders auch auf dem gebiet des neusprachlichen unterrichts willige örer und befürworter. (Vgl. dazu K. Foth, a. a. o. s. 104; auch Waldeck, *ur methode des elementarunterrichts im lateinischen, lehrproben und hrgänge* 1890, heft 25; Kabisch in *Zs. f. gymnasialw.* 1888, s. 328; Volter, *Zum franz. unterr.* 1893, s. 10). Diese neue methodische beandlung trifft natürlich zunächst und vor allen dingen die *grammatik.* ie grammatische unterweisung im französischen enthält also eine ähnliche ufgabe, wie im deutschen, die lektüre soll den ausgangs- und mittelpunkt es unterrichts bilden. Fleischhauer will nun eine grammatik herstellen, ie allen anforderungen der modernen pädagogik entspricht. Als erste orderung stellt er auf, dass die grammatik nach einem *einheitlichen system* earbeitet sein muss. Die einzelnen paragraphen derselben sollen nicht ler reihe nach durchgenommen und eingeübt werden, sondern die systemaische behandlung eines abschnittes der grammatik soll erst nach genügender, n konzentrischen kreisen erfolgender vorbereitung bei der lektüre eintreten ınd nur ein planloser grammatischer unterricht vermieden werden. Fleischıauer folgt hier ganz den ansichten, wie sie von Schiller (*Handbuch der raktischen pädagogik* 1890, s. 512), Gutersohn (*Archiv f. das stud. d. ıeueren spr.* 76 s. 469), Kabisch, Hart, Hornemann, Tendering (*Zs. f. ranz. spr. und litt.* 1894, s. 70), Mauss (*Du nouvel enseignement de la angue française.* Wesel 1894, s. 13) u. a. ausgesprochen sind. Fleischıauers grammatik will aber vor allen dingen praktisch sein, und daher ist ei ihrer abfassung leitender grundsatz die frage gewesen: wie kann von lem schüler der grammatische lernstoff am schnellsten, leichtesten und ichersten aufgenommen werden? Kürze, klarheit und übersichtlichkeit ollen dies bewirken. Fleischhauer schliesst sich hier den vielfach aus-

gesprochenen forderungen nach beschränkung des grammatischen lernstoffs an. Er bezieht die forderung der kürze nicht nur auf die form der einzelnen regeln, sondern hauptsächlich auf den umfang der ganzen grammatik. Mit Münch, Tanger, Foth, Schwieger, Paetzolt und anderen gehört Fleischhauer zu der gruppe von gelehrten, die ängstlich verhüten wollen, dass mit der lautphysiologie und einer zu tief greifenden erklärung sprachlicher erscheinungen neue unterrichtsgegenstände in die schule eingeführt werden und durch sogenannte wissenschaftlichkeit das viele tote wissen noch vermehrt werde. Ich bin gewiss der ansicht, dass man grosse vorsicht bei der heranziehung der geschichtlichen sprachforschung anwenden muss, kann aber den lehrplänen und dem verfasser nicht beistimmen, dass alle und jede lautgesetze gänzlich fern zu halten sind. Die vorschrift, dass der lehrer die sich im unterricht bietende gelegenheit ergreifen soll, auf die etymologische und historische entwicklung der sprache *etwas* einzugehen, ist zu unbestimmt, als dass sie irgend welche norm abgeben könnte. Sehr vernünftig ist es, dass Fleischhauer allgemeine ausspracheregeln ganz weggelassen hat. Wenn die aussprache durch vorsprechen des lehrers und nachsprechen des schülers gelernt werden soll, so sind natürlich transskriptionen überflüssig. Die stoffbeschränkung ist nun durchgeführt in der lehre von der pluralbildung und dem geschlecht der substantive, vom zahlwort, von der präposition, vom tempus und modus, partizip, artikel, pronomen und von den unregelmässigen verben. Diese letzteren sind innerhalb der vier gruppen auf *-er, -ir, -re* und *-oir* in alphabetischer reihenfolge aufgeführt. Es ist selbstverständlich, dass man im unterricht anders gruppiren muss. Fleischhauer will die analog gebildeten zusammenstellen. Ich entwickele sie mir in diesem semester in untertertia unseres gymnasiums ganz und gar nach der lektüre (Josupeits *Lesebuch für untertertia*) und lasse die in der lektüre vorkommenden formen nach der grammatik (*Schulgrammatik* von Josupeit) repetiren. Klarheit und übersichtlichkeit will Fleischhauer durch eine zweckmässig gruppirende zusammenstellung von verwandtem, durch scharfe trennung der formenlehre von der satzlehre und durch möglichst häufige vergleichung mit dem deutschen erreichen. Er folgt wohl hier den ansichten von Muff (*Zs. f. gymnasialw.* 1891, s. 682). Am ende des begleitwortes macht der verfasser noch besonders darauf aufmerksam, dass er den psychologischen grundsatz möglichst konsequent durchgeführt hat, dass die einzelnen glieder einer vorstellungsreihe in derselben reihenfolge reproduzirt werden. Er sagt also z. b. s. 22 direkt: „Die substantive auf *al* haben im plural *aux* (ausser *le bal*, der ball)“ und stellt das beispiel *le cheval*, *les chevaux* voran. Das auf s. 86—95 beigegebene register erleichtert die übersicht in dem buche sehr. Die konjugation der hülfsverben und der in 3 klassen behandelten regelmässigen verben (auf *-er*, *-ir* und *-re*) ist ausserordentlich übersichtlich dargestellt. Die bildung der einfachen formen des aktivs mit hilfe der 6 stammformen habe ich selbst praktisch durchprobirt und für gut befunden. Über die auswahl, die der verfasser unter den unregelmässigen verben getroffen hat,

lässt sich streiten, ebenso über die angeführten komposita. Wenn der verfasser den richtigen grundsatz von der trennung der syntax und formenlehre konsequent durchführen wollte, so gehören die regeln über die konstruktion von *il faut que* nicht in die formenlehre auf s. 19. Auf gymnasien ist eine verständige benutzung des lateinischen natürlich unerlässlich bei der einübung der unregelmässigen verbformen. Auf die abstammung der verbformen ist hier bei der anordnung keine rücksicht genommen, und doch meine ich, dass die übersichtlichkeit dadurch nur gewinnen könnte. Wenn in einer möglichst kurz gefassten grammatik auch der historischen entwicklung einer form, einer konstruktion gar kein raum gewährt wird, so braucht man doch dem schüler die französische sprache nicht als so inkonsequent hinzustellen, dass sie bei den adjektiven auf *lauten* (!) vokal das adverbium durch anhängung von *-ment* an das maskulinum bildet, während die endung sonst ans femininum gehängt wird. Auch die regel über die übersetzung von *als* nach komparativen gehört in die syntax. Die formenlehre der pronomina und konjunktionen ist übersichtlich dargestellt. Bei den präpositionen gefällt mir wieder § 90 nicht, weil er bei schülern falsche auffassung hervorrufen kann: „Da im französischen alle präpositionen den akkusativ regiren und dieser gleich dem nominativ ist, so werden alle aufgeführten präpositionen einfach vor die form des nominativs gesetzt". Weshalb nicht vor den akkusativ? In dem kapitel über die stellung der adverbien (s. 40 ff.) hätte ich *rien* und sein gegenteil *tout* zu den adverbien der negation gezogen, nicht des grades. Nicht glücklich scheint mir der unterschied zwischen imperfekt uud historischem perfekt (*passé défini*) dargestellt. Die wörtchen „nun, da, dann, darauf, deshalb" geben m. e. nicht in allen fällen ein sicheres kriterium für die anwendung des *passé défini*. S. 47 figurirt wieder der konjunktiv in hauptsätzen; die beispiele, durch die er klar gemacht werden soll, sind folgende: *Que le ciel te conduise. — Dieu veuille qu'on fasse la paix! — Qu'on le croie ou non.* Weshalb sagt man den schülern nicht von vornherein, dass es nebensätze sind, zu denen ein hauptsatz mit einem verbum des wünschens oder einem unpersönlichen ausdruck gehört. Die regel über den von einem verbum des fürchtens abhängigen nebensatz ist in der folgenden negativen fassung schwer verständlich: „Wenn der dass-satz von einem ausdruck des fürchtens abhängt, welcher weder verneint, noch fragend, noch bedingt (oder zugleich verneint und fragend) ist, wird zu dem verb des dass-satzes *ne* hinzugefügt". Beim gebrauche des infinitivs ist es neu, auf gewisse fragen den reinen inf., auf andere den mit *de* oder *à* folgen zu lassen. Das möchte praktisch sein, wenn nicht zu viele ausnahmen gemacht werden müssten. Für *pour* mit dem reinen inf. vermisse ich, dass es ausser für *pour que* auch für *parce que* steht. Nach den regeln auf s. 69 und 70 müssen die schüler denken, dass in den redensarten *coûter cher, parler bas, s'arrêter court* u. a. die worte *cher, bas, court* u. s. w. adjektiva sind, die unverändert bleiben. Ausstellungen dieser art liessen sich noch mehrere machen. Ich empfehle das buch den fachgenossen zur prüfung. Es behan-

delt die französische formenlehre und syntax in klarer und übersichtlicher weise. Nach der bezeichneten richtung hin umgearbeitet und verbessert, möchte ich es wohl in den oberen klassen eines gymnasiums verwenden.

Methodisches französisches lese- und übungsbuch. Nach den neuen lehrplänen bearbeitet von dr. W. FLEISCHHAUER. I. teil. Leipzig 1895. Rengersche buchhandlung. X und 195 s. gr. 8°. Preis geb. m. 2.20.

Ich habe im vorhergehenden auf Fleischhauers *Praktische französische grammatik* hingewiesen. In dem vorwort zu diesem *Methodischen französischen lese- und übungsbuch* spricht sich der verfasser über den zweck des vorliegenden buches aus. Nach den neuen lehrplänen soll im französischen unterricht aller höheren schulen auf der unteren und mittleren stufe, also bis zu dem zeitpunkte, wo die eigentliche unterweisung in der grammatik abgeschlossen sein soll und nur noch gelegentliche zusammenfassende grammatische wiederholungen angestellt werden sollen, eine scheidung nach den einzelnen unterrichtszweigen nicht stattfinden. Vielmehr soll die lektüre im mittelpunkt des gesamten unterrichts stehen, und alle übrigen zweige desselben, insbesondere auch die grammatische unterweisung, sollen sich methodisch an sie anschliessen. Diese forderung will der verfasser mit seinem *Methodischen französischen lese- und übungsbuch* erfüllen, von dem der vorliegende I. teil das pensum der unterstufe enthält, während der II. teil den stoff für die mittelstufe, also bis zum abschluss der eigentlichen grammatischen unterweisung, enthalten soll.

Ganz praktisch ist es, dass der verfasser bei jedem lesestücke genau bezeichnet hat, welcher grammatische stoff bei demselben durchgenommen und eingeübt werden soll. Die hinzugefügten zahlen geben die entsprechenden paragraphen der in vorstehender anzeige besprochenen *Praktischen französischen grammatik* desselben verfassers an. Aus dem inhaltsverzeichnis ist ferner ersichtlich, wie die behandlung der grammatik in konzentrischen kreisen an der hand der lektüre sich ganz von selber ergibt. Auch kann man daraus erkennen, wie die von den neuen lehrplänen geforderte gruppenweise durchnahme der in der *Prakt. franz. gramm.* alphabetisch aufgeführten unregelmässigen verben erfolgen soll. Am ende des wörterverzeichnisses sind zu jedem lesestücke die für den betreffenden grammatischen abschnitt schon in früheren lesestücken vorkommenden beispiele zusammengestellt. Ihre wiederauffindung wird dadurch erleichtert, dass einerseits die nummer jener früheren lesestücke hinzugefügt und andererseits die später behufs induktiver vorbereitung wieder zur verwendung kommenden stellen in dem wörterverzeichnis zu jedem lesestücke etwas fetter gedruckt sind.

Der verfasser zeigt dann in seinem vorwort s. IV, dass er auch die forderung der aneignung eines festen wort- und phrasenschatzes berücksichtigt hat. Die romanismen sind daher in das wörterverzeichnis zu jedem lesestücke mit aufgenommen worden. Damit man sofort wisse, welche wörter und phrasen dagewesen sind, um sie immer mündlich und schriftlich zu

erwerten, ist in dem alphabetischen wörterverzeichnis stets die stelle ıngegeben, an welcher ein wort oder eine phrase zum ersten male vorkommt. Deshalb stehen auch im alphabetischen wörterverzeichnis die früher vorkommenden und vorläufig als vokabel gelernten formen von unregelmässigen verben. Die auswahl der lesestücke ist ferner so getroffen, dass man von anfang an sprechübungen daran vornehmen kann. Ich habe meine ansicht über die auswahl der lesestücke in dem vorwort zu meinem *Französischen lesebuch für die mittleren klassen* (Marburg, Elwert, 1895) ausgesprochen. Der verfasser begründet seine eigene etwa in folgender weise (vorwort s. IV). Es ist klar, dass im anfangsunterricht die lesestoffe dem verständnis des schülers nicht zu fern liegen dürfen. Daher hat Fleischhauer kleine erzählungen, naturwissenschaftliche schilderungen und beschreibungen aus dem täglichen leben, kurze stoffe, die, wie Korell sagt (*Zur analytisch-induktiven methode des französischen unterrichts*, 1889, s. 11), „dem schüler liebe zur arbeit und ordnung, freude an der natur, ehrfurcht vor gott und achtung vor den menschen einflössen.“ Dann nimmt er einige kleine gedichte, später auch einzelne fabeln hinzu, sowie stücke, die sich mit Frankreich und seinen bewohnern beschäftigen. Die texte stammen aus lesebüchern, die in Frankreich selbst gebraucht werden, einige sind Wilms *Premières lectures françaises* und Junkers *Le maître français* (Leipzig, Rengersche buchhandlung) entnommen.

Die deutschen übungsstücke schliessen sich eng an die lesestücke an, so dass in ihnen das früher gelernte sprachmaterial wieder zur verwertung kommt. Die mit *a* bezeichneten lese- und übungsstücke des anhanges können nach belieben hinzugefügt oder weggelassen werden, da sie für den gang des ganzen nicht notwendig sind.

Dies mag zur orientirung nach des verfassers vorwort genügen. Im einzelnen ist mir folgendes aufgefallen. Von den 195 seiten nehmen die wörterverzeichnisse und die übungsstücke zum übersetzen ins französische allein 155 seiten ein, das lesebuch hat knapp 38 seiten text. Wenn auch nur für die unterstufe bestimmt, so scheint mir das doch ein missverhältnis, zumal mir die einzelnen lesestücke, die ja auch einen so grossen apparat verlangen, ziemlich schwierig erscheinen und also ein langes verweilen bei jedem einzelnen erfordern. Das wirkt auf die dauer ermüdend. Schwierig nenne ich die stücke nicht, weil sie die vokabeln für vielerlei dinge enthalten — die lernen meine schüler mit dem nötigen nachdruck auch ganz leidlich —, sondern z. b. wegen des vorkommens von *de laquelle* als relativpronomen in sätzen wie *l'eau limpide au bord de laquelle nous croissons* (stück 12). Ich bin auch nicht immer mit der wahl der lesestücke einverstanden. Die stücke *La tête* (8), *Les bras* (9), *Les jambes* (10) sind sicher ganz instruktiv, *La violette* (11), *Le myosotis* (12), *Le lis* (13) gefallen mir schon weniger. Gar nicht einverstanden bin ich mit 14, das ich hier zur probe anführen will, um mein urteil zu rechtfertigen. *Les tilleuls. Chaque année, au printemps, lorsque les arbres fleurissaient, une bonne femme, mais qui était très pauvre, se promenait*

souvent sous les tilleuls qui ornaient une grande place publique. Elle ramassait les fleurs qui tombaient des arbres. Un jour, son fils lui dit: « A qui vends-tu ces fleurs? » Elle lui répond: « Je les répands sur la table pour les sécher et puis nous les vendons au pharmacien. » Ich habe nicht nachgeprüft, woher der verfasser das stück hat, es ist doch offenbar nur zusammengestellt, um das *imparfait* und noch einige andere verbalformen einzuüben. Recht unglücklich in bezug auf den inhalt scheint mir auch stück 18 (*Un élève en 1789*) und stück 50 (*Histoire de quatre mouches*) gewählt zu sein.

Immerhin kann ich raten, es einmal mit dem buche in der praxis zu versuchen. Ein geschickter lehrer — den muss ich auch für mein eben erschienenes lesebuch verlangen — wird sicher auch befriedigende resultate erlangen.

Doberan i. M. O. GLÖDE.

TH. HAHN UND E. ROOS, *Französischer sprech-, schreib-, leseunterricht für mädchenschulen*. Halle, Gesenius. 1892. VII, 111 s. Kart. 1 m. — Dieselben, Zweite stufe, bearb. von Th. Hahn. Ebenda 1894. XII, 89 s. Kart. 1,30 m.

Die verfasserinnen machen den versuch, die sogenannte schreiblesemethode des deutschen elementarunterrichts auf das französische zu übertragen, indem sie „alles gesprochene von der ersten stunde an zugleich durch lesen und schreiben dem gedächtnis der kinder einprägen" wollen. Dadurch soll auch für schulen, wo mehrere abteilungen sich in einer klasse befinden, der vorteil geboten werden, dass die kinder nach jeder unterrichtsstunde angemessen beschäftigt werden können. Bei der auswahl des sprachstoffes sind die verfasserinnen von den gegenständen ausgegangen, die das kind im schulzimmer zur hand hat, und auch sonst bewegen sie sich ganz in dem kreise der kindlichen anschauung. Es lässt sich daher sehr wohl mit hülfe dieser lehrbücher erreichen, die schülerinnen in den formen zu üben, „welche der gesellschaftliche verkehr unter menschen erfordert". Über den gang des unterrichts hat sich fräulein Th. Hahn im vorwort zu dem an zweiter stelle genannten buche geäussert, sie unterscheidet die bekannten 5 stufen des unterrichts nach Herbart und gibt alsdann zwei beispiele der behandlung: *Le Subjonctif* und *La Formation des Temps*. Die ausführung derselben zeigt, wie die ganze arbeit der lehrbücher, die erfahrene, fleissige lehrerin, der es daran liegt, vor allem ihre zöglinge zum sprechen zu bringen; wem dies ziel besonders erstrebenswert zu sein scheint, dem können die beiden bücher sehr empfohlen werden, die auch im äusserlichen den anforderungen genügen, die man an ein schulbuch stellen muss.

Hannover. LOHMANN.

BIERBAUM, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache nach der analytisch-direkten methode.* II. teil. Leipzig 1894. Verlag der Rossbergschen hofbuchhandlung. 287 s. M. 3.

DEUTSCHBEIN UND WILLENBERG, *Leitfaden für den englischen unterricht.* II. teil: *Syntax.* Cöthen 1894. Verlag von Otto Schulze. 262 s. M. 2.

FEHSE, *Lehrbuch der englischen sprache nach der direkten methode.* Leipzig 1894. Rengersche buchhandlung. 295 s. M. 2.50.

SCHMIDT, *Lehrbuch der englischen sprache auf grundlage der anschauung.* Bielefeld und Leipzig 1894. Verlag von Velhagen & Klasing. 445 s. M. 3.40.

ZIMMERMANN, *Lehrbuch der englischen sprache,* neu bearbeitet von J. GUTERSOHN. I. teil. 45. aufl. Halle 1894. G. Schwetschkescher verlag. 110 s. M. 1.80.

Es ist eine jetzt allgemein anerkannte forderung, dass im neusprachlichen unterricht der schüler an der hand der lebendigen sprache selbst und auf dem boden der anschauung in den geist und bau der sprache eingeführt, und dass er dabei mit der natur und beschaffenheit des fremden landes, sowie den anschauungen und der kultur seiner bevölkerung bekannt gemacht werden soll. Eine selbstverständliche voraussetzung hiefür ist, dass der lehrer nicht nur die fremdsprache in ihrer jetzigen gestaltung wie in ihrer geschichtlichen entwicklung, soweit dies einem ausländer möglich ist, beherrscht, sondern dass er durch gründliche studien und durch eigene anschauung das fremde land und die verhältnisse, einrichtungen und sitten seiner bewohner kennen gelernt hat. Im lebendigen verkehr mit seinen schülern wird er in denselben, vom nahen zum fernen, vom bekannten zum unbekannten fortschreitend, sinn und lust für die fremdsprache und interesse am geistesleben fremder völker wecken. Bei einem solchen unterrichtsbetriebe ist, günstige verhältnisse vorausgesetzt, ein lehrbuch für den anfangsunterricht eigentlich überflüssig; der lehrer sollte im stande sein, seine schüler mit hilfe von geeigneten anschauungsmitteln so weit zu fördern, dass sie nach kurzer zeit fähig sind, an der hand von zusammenhängenden stücken der fremden litteratur das fremd-nationale leben und wesen zu erfassen. Leider sind die klassen unserer schulen meist so überfüllt, die anforderungen an die geisteskräfte der schüler so vielseitig und die lehrer zu einer so grossen zahl von wochenstunden verpflichtet, dass ein gedeihlicher unterricht ohne die hilfe eines guten elementarbuches kaum möglich ist. Dies erklärt es, dass seit der allgemeinen anerkennung der gesunden grundsätze der sprech- und anschauungsmethode viele hervorragende schulmänner lehrbücher veröffentlicht haben, in welchen sie zu zeigen versuchen, wie der anfangsunterricht betrieben werden soll.

Für den englischen sprachunterricht waren die werke von Vietor und Dörr bahnbrechend. Einige der uns zur besprechung vorliegenden werke lehnen sich in der behandlung einzelner kapitel ganz an dieselben an. Am wenigsten zugeständnisse an die neue methode macht Zimmermann-Gutersohn; er ist fast ganz in der grammatisirenden methode stecken geblieben,

und da, wo er den neuen forderungen gerecht zu werden sucht, geschieht es mit wenig geschick.

Was die *lautschrift* anbelangt, so hat sich nur Fehse für die annahme einer solchen entschieden, weil die fachkritik immer wieder auf die unentbehrlichkeit derselben hingewiesen hat, und weil er selbst bei mehrfachen praktischen versuchen günstige erfolge mit derselben erzielte. Übrigens ist sein vortreffliches buch so eingerichtet, dass sich die lautlehre auch ohne lautschrift behandeln lässt. Fehse verwendet die lautschrift nicht nur im wörterverzeichnis, sondern gibt in einem anhange die sieben ersten lektionen in derselben wieder. Jedenfalls ist die lautschrift an anschaulichkeit, genauigkeit und fasslichkeit jeder diakritischen zeichenschrift überlegen. Schmidt behandelt die lautlehre sehr kurz und verwendet eine ähnliche schrift wie Vietor-Dörr. Für die rechtschreibung sind die übungen, die Schmidt über homonyme ausdrücke anstellen lässt, von grossem werte. Deutschbein-Willenberg bedient sich diakritischer zeichen. Bierbaum endlich sieht von einer lautschrift ganz ab und bezeichnet nur in zweifelhaften fällen den akzent und die quantität, ersteren durch den akut, letztere durch ein längezeichen; nur in besonders schwierigen fällen ist die aussprache in klammern beigefügt. Er hat die ansicht, dass die aussprache ganz sache der schule sei. Wir bezweifeln, ob einfache betonungs- und längezeichen den schüler, auch wenn im unterrichte die aussprache gründlich behandelt wurde, immer auf die richtige bahn leiten. Am schlimmsten kommt die lautlehre bei Zimmermann weg. Er gibt eine solche menge von erklärungen für seine diakritischen zeichen, dass der schüler notwendig dadurch verwirrt werden muss. Dabei sind die einzelnen laute in einer weise gekennzeichnet, dass man kaum glauben sollte, diese angaben stammen aus dem jahre 1894! Wir wagen nicht, den ganzen schleier zu lüpfen, wollen aber doch einige der ungeheuerlichkeiten aufs geratewohl herausheben: *e*, *a* und *o* sind undeutlich; *r* ist undeutlich in der kehle gesprochen; *x* ist scharf; der bestimmte artikel vor vokalen lautet *thē*: alle vokale haben 3 hauptlaute: einen langen, einen kurzen und einen sogenannten *r*-laut; *r*-laut des *u* wie der *r*-laut des *e* und *i*; tiefer kurzer laut des *u* nach *b, p* und *f* (gemeint ist *u* in *bush*, *full* etc. ohne rücksichtnahme auf die menge von wörtern, die nach *b, p* und *f u*[2] haben); kurzes *u* ist ein mittellaut zwischen *ŏ* und *ä*; in den verbindungen *-ath*, *-alf* und *-alm* lautet *a* wie das *ah* in *bahn* (in ganz Süddeutschland wird *a* in *bahn* nasal gesprochen!); wichtig für die englische aussprache ist der unterschied zwischen dem sogenannten rauhen oder deutlichen *r* und dem sanft oder undeutlich gesprochenen; man wird sich des stimmtones am besten bewusst, wenn man sich bemüht, ein recht weiches *b* mit verschlossenen lippen auszusprechen, d. h. gleichsam den ansatz dazu nimmt! u. s. w. u. s. w.

In beziehung auf die *grammatik* werden in allen uns vorliegenden lehrbüchern die grammatischen gesetze mit recht auf das regelmässige und allgemeine beschränkt. Zimmermann gibt kurze einzelsätze, doch sind dieselben methodisch geordnet und nicht zu buntfarbigen inhalts; er hält

dieselben zur einübung der grammatischen grundlehren für unerlässlich. Wir vermissen aber bei ihm schärfe und genauigkeit der fassung mancher regeln. Auch Deutschbein-Willenberg ist der ansicht, dass das verständnis der regeln induktiv durch beispiele und mustersätze vorzubereiten ist; letztere sind allerdings durchweg dem *voran*gehendem lesestoff entnommen; dabei sind sie von ihm sowohl in beziehung auf klarheit und kürze des ausdrucks als rücksichtlich der übersichtlichkeit in mustergültiger weise zusammengestellt. Schmidt beschränkt sich in der grammatik auf die hauptsachen; seine ganze behandlung erinnert, wenn er auch in der anordnung da und dort abweicht, sehr an die von Vietor und Dörr. Fehse fasst wie die übrigen verfasser das verhältnis von sprachstoff und sprachlehre so auf, dass ersterer für letztere die grundlage bildet. Die erklärung, befestigung und einübung der den inhalt vermittelnden ausdrucksformen übernimmt die sprachlehre, die den 3. teil seines buches bildet und in folgerichtiger durchführung des grundgedankens des analytischen verfahrens nur solche fälle enthält, welche im sprachstoffe vorgekommen sind. Einen ganz eigenen weg hat Bierbaum betreten. Er verfasste eigene übungsstücke, um davon sämtliche formen und regeln abzuleiten. Der schüler soll alle regeln selbständig herausfinden und seine grammatik selbst zusammenstellen. Wer die schwierigkeiten kennt, die einem solchen verfahren im wege stehen, muss anerkennen, dass Bierbaum seine aufgabe in rühmenswerter weise gelöst hat; allein einerseits wird dadurch eine vollständigkeit der erforderlichen regeln nicht erzielt, andererseits kann man sich beim lesen solcher stücke des eindrucks nicht erwehren, dass sie den charakter des gemachten und erkünstelten an sich tragen. Als ergänzung zu den einzelnen lektionen hat Bierbaum noch sprichwörter, idiomatische ausdrücke und redensarten, zitate und worträtsel beigegeben, die das englische geistesleben in den mannigfaltigsten erscheinungen vor augen führen und sinn und lust für die sprache in den schülern wecken sollen. Über den wert der *kompositionsübungen* sind die meinungen der schulmänner noch sehr geteilt. Radikale vorkämpfer der neuen methode möchten dieselben ganz beseitigen. Schmidt scheint diese ansicht zu teilen: er bringt nur übungen in englischer sprache als *writing-exercises*. Dieselben sind allerdings sehr vielseitig und wohl geeignet, den schüler zu selbständigem denken in der sprache anzuleiten und ihn darauf vorzubereiten, auf einer späteren stufe vollständig freie arbeiten zu liefern. Die übrigen verfasser haben nach unserer ansicht mit recht den kompositionsübungen einen bescheidenen platz in ihren lehrbüchern gelassen: der schüler soll im stande sein, einen in der muttersprache übermittelten gedanken auch in der fremdsprache zum ausdruck zu bringen; nur darf die übung in dieser fertigkeit nicht ausgangspunkt des unterrichts sein, sondern muss das ziel desselben bilden. Zimmermann bringt von anfang an einzelsätze als kompositionsübungen; Bierbaum hat zahlreiche *exercises and translations*; Deutschbein und Fehse enthalten umbildungen, die sich eng an den inhalt der musterstücke und der einzelnen kapitel anschliessen.

Den mittelpunkt des gesamten fremdsprachlichen unterrichts soll die *lektüre* bilden; alle verfasser haben darum den lesestoff mit besonderer sorgfalt behandelt. Das lesebuch beginnt gewöhnlich mit der vorführung der erscheinungen und bethätigungen des alltagslebens, geht dann zu denen des englischen volkslebens über und schliesst mit bildern aus der englischen geographie und geschichte ab, die dann zur zusammenhängenden lektüre überführen sollen. Am wenigsten über englische verhältnisse erfährt der schüler aus Zimmermann. Unserer ansicht nach sollte der inhalt der lesestücke möglichst vielseitig sein. Die geographie des fremden landes und die geschichte seiner bewohner dürfen nicht einseitig berücksichtigt werden; ein lesebuch muss auch abschnitte über naturgeschichte und physik, über münz-, mass- und gewichtswesen, über die neueren fortschritte von handel und industrie, von kunst und wissenschaft enthalten. Bierbaum und Fehse z. b. bringen nur wenige abhandlungen über gegenstände aus den drei naturreichen. Ausserdem sollte ein lesebuch nicht in einseitiger weise nur stoff für das gedächtnis und den verstand der schüler bieten, auch seine phantasie und sein gemüt suchen in einem solchen unterrichtsbuche nahrung: die englische litteratur bietet wahrlich hiefür stoff genug! Letztere forderung wurde z. b. von Bierbaum in beziehung auf seine prosastücke nicht genug beachtet. Alle uns vorliegenden bücher enthalten eine hübsche auslese der besten englischen gedichte, die sich zum memoriren und vortrag trefflich eignen. Zimmermann bietet eine reihe von kleineren gedichten, die allerdings, teilweise in etwas anderer form, auch in Vietor und Dörr zu finden sind. Sehr anerkennenswert sind die zahlreichen sprechübungen, die alle verfasser im anschluss an den lesestoff aufgenommen haben, sowie die dargebotenen musterbriefe. Bierbaum, Fehse und Schmidt haben recht brauchbare karten von London beigegeben, letzterer ausserdem eine karte von England, sowie eine menge von abbildungen aus den *New Royal Readers* und die Hölzelschen bilder über die vier jahreszeiten. Jedem lehrer ist durch diese abbildungen gelegenheit geboten, in selbständiger weise sprechübungen mit seinen schülern anzustellen.

Vergleicht man die englischen lehrbücher der jetztzeit mit denen, die vor 15 jahren im gebrauche standen, so muss man anerkennen: es ist ein gewaltiger schritt vorwärts gethan, und die bemühungen der schulmänner, die für eine reform des neusprachlichen unterrichts eintraten, sind nicht erfolglos gewesen. Selbst das Zimmermannsche buch, das schon in seiner 45. auflage erscheint und dem wir nicht in allen seinen teilen zustimmen können, wird sich in solchen anstalten, die dem englischen nur wenig zeit widmen können und die manche schüler mittelmässiger begabung aufzunehmen genötigt sind, als brauchbar erweisen. Besonders aber empfehlen wir die übrigen lehrbücher, von denen jedes in seiner art vortrefflich ist, der wohlwollenden beachtung aller fachgenossen.

Reutlingen. PH. WAGNER.

W. Gesenius, *Englische sprachlehre.* Völlig neu bearbeitet von dr. Ernst Regel. I. teil: *Schulgrammatik nebst lese- und übungsstücken.* 2. aufl. 1895. 416 s. Preis geb. 3,50 m. II. teil: *Lese- und übungsbuch nebst kurzer synonymik.* 1895. 235 s. Preis geb. 2.25 m.

Es war hohe zeit, dass die ausschliesslich auf dem boden der gram- tischen methode stehenden Geseniusschen lehrbücher, die unter allen ammatiken der englischen sprache die meiste verbreitung geniessen, sich dlich den forderungen einer gemässigten reform anpassten. Unvermeidlich ır es, dass wenn ein auf die grundsätze der reform aufgebautes lehrbuch tstehen sollte, eine völlige umgestaltung der alten bücher eintreten musste. gel hat es vortrefflich verstanden, unter möglichster schonung des be- hrten alten ein neues, wir können wohl sagen vorzügliches hilfsmittel für n englischen unterricht zu schaffen. Abgesehen von der so ziemlich ibehaltenen fassung der regeln ist der alte Gesenius nicht wieder zu cennen. Zunächst ist der unglückliche frühere 2. teil, enthaltend die ntax und erweiterte formenlehre in cr. 270 paragraphen, vollständig weg- fallen. Das ganze grammatische pensum, welches eine höhere schule aucht, ist in den ersten teil hineingearbeitet worden, so dass derselbe es enthält, was für unsere schüler an grammatischem wissen nötig ist. r 1. teil der Regelschen bearbeitung ist für drei jahre bestimmt, bei vier chentlichen stunden. Im ersten jahre soll die formenlehre (kap. 1—16), zweiten die syntax des verbs (kap. 17—23) und im dritten die syntax r übrigen satzteile (kap. 24—30) behandelt werden.

Die ganze bisherige unbrauchbare lautlehre in Gesenius I ist neu ge- rrieben worden. Ein auf phonetischer grundlage beruhender „lautir- rsus" gibt eine zweckmässige einführung in das englische lautsystem bst zahlreichen musterwörtern zu jedem laut. R. beginnt mit den vokalen, ı dann zu den diphthongen und konsonanten überzugehen. Letztere rden in enge- oder reibelaute und verschlusslaute unterschieden, wobei jeder gruppe stimmhafte und stimmlose laute streng auseinander gehalten rden. Diese anordnung hat den übelstand, dass unter den merkwörtern den vokalen sogleich eine grosse zahl von konsonantischen lauten vor- mmen, welche noch nicht geübt worden sind, darunter auch *ð* und *þ*. steht z. b. unter dem laut *ū* das wort *smooth*, unter *ĭ*: *thing*, obwohl se spezifisch englischen *th*-laute noch nicht dagewesen sind. Zu den ıfachen vokalen zählt R. auch die laute *iə* (*year*), *eə* (*there*), *oə* (*door*), (*tour*). Will man diese laute nicht als diphthonge bezeichnen, so sollte ın sie doch bei der einübung des stimmtons (*ə*) heranziehen. Was die gewandte lautschrift anbetrifft, so legt R. die Sweetsche bezeichnung zu unde mit einigen abänderungen, wie *u* und *i* statt *uw* und *ij*. Die langen cale werden nicht gleichmässig als solche gekennzeichnet; so schreibt der rf. zwar *ū*, *ī*, aber *ee*, *å* (= *ɔ*). Eine tabellarische übersicht aller laute ılt leider. Die umschrift wird nur gelegentlich beim ersten vorkommen ıes wortes angewandt und soll natürlich nicht von den schülern geschrieben rden. Die etwas sehr reichlich bemessenen normalwörter, deren schrift- d gleich nach der aussprache eingeprägt wird, sind den beiden ersten

kapiteln entnommen. Vielleicht wäre es besser, möglichst rasch zum zusammenhängenden text überzugehen, um die vielen zusammenhanglosen einzelwörter zu vermeiden.

Die einübung der formenlehre erfolgt in ziemlich derselben reihenfolge wie im alten Gesenius I, doch ist die methode natürlich eine viel bessere. Jedes kapitel beginnt mit einem geeigneten text, der häufig allzu umfangreich ist. Die vokabeln, mit andeutung der aussprache, folgen unmittelbar unter dem text bis kap. 17, später soll das wörterbuch am ende des buches allein benutzt werden. Der in den einzelnen kapiteln besonders einzuprägende grammatische stoff ist durch stärkeren druck hervorgehoben und soll induktiv aus dem lesestück gewonnen werden. Dann folgt eine zusammenstellung desselben, wie schon erwähnt vielfach in dem früheren wortlaut der regeln. Hieran schliessen sich als *Exercises* eine reihe englischer fragen sowie deutsche übersetzungsstücke (schon vom 2. kap. an!), welche sich allerdings eng an das vorstehende lesestück anlehnen. Auch eine anzahl passender gedichte ist eingestreut, nicht wie früher als besonderer anhang. — Die texte selbst sind anfangs absichtlich kindlich gehalten. Sie führen den schüler ein in seine nächste umgebung, in haus und schule, wald und feld, jahreszeit u. dergl. Es versteht sich von selbst, dass sie in idiomatischem englisch abgefasst und guten englischen quellen entlehnt sind. Im weiteren verlaufe des unterrichts dienen zur einübung der formenlehre texte, welche die geographie Grossbritanniens behandeln, während die syntax des verbs sich an die britische geschichte anlehnt. R. gibt ferner, um der konzentration des unterrichts zu dienen, für die mittleren klassen die geschichtliche grundlage solcher dramatischen stücke, welche auf der oberstufe eine rolle spielen. Daher folgen ausführliche texte über *Macbeth* (aus Scotts *Tales of a Grandfather*), *Joan of Arc* und *Mary Stuart, Queen of Scots* (nach Dickens *A Child's History of England*), an denen die syntax des verbs eingeübt werden soll. Diese stoffe geben reichliche gelegenheit zu ausführlichen besprechungen und freien arbeiten. Auch die syntax der übrigen satzteile wird induktiv aus lesestücken gewonnen, die uns nach Amerika (*Conquest of Canada, American War of Independence*), Indien, Australien u. s. w. führen. Ein englisch-deutsches und deutsch-englisches wörterbuch ist am schlusse beigegeben. Somit dürfte Gesenius-Regel I. teil für unsere realanstalten völlig ausreichen. Ja, es scheint mir sogar fraglich, ob neben der gründlichen durcharbeitung desselben auch noch eine umfangreiche schriftstellerlektüre getrieben werden kann. Ohne zweifel wird die treffliche neubearbeitung des I. teils, die ostern 1894 bereits in 44 höheren lehranstalten aller art eingeführt wurde, allmählich den alten Gesenius, der übrigens in der bisherigen weise weiter erscheint, verdrängen, zumal die alte methode glücklicherweise immer mehr und mehr an boden verliert.

Als kleinere versehen wären anzuführen s. 56 *retracted* statt *retraced*. Für *threepence* wird s. 121 als lautschrift *prepənce* angegeben statt *pripns*. Die namen der verfasser sollten hinter jedem gedichte angegeben werden, nicht bloss im inhaltsverzeichnis.

Dem 1. teil der engl. sprachlehre, welcher wie gesagt für realschulen llig ausreicht, hat R. noch einen 2. teil als *Lese- und übungsbuch* für e oberen klassen höherer schulen folgen lassen, welcher das material zu eien arbeiten bietet und zugleich als übersetzungsstoff für die oberklassen stimmt ist. Derselbe enthält keine grammatik, sondern gibt zur einübung ammatischer abschnitte ausführliche englische texte, denen zusammeningende deutsche texte, in engem anschluss an die englischen, folgen. ie texte selbst, welche die schüler mit land und leuten Englands bekannt achen wollen, sind vortrefflich ausgewählt, indem sie ein deutliches bild es englischen familien-, schul- und universitätslebens gewähren. Ein vierter bschnitt führt uns die hauptsächlichsten sehenswürdigkeiten Londons vor ugen. Für das familienleben haben die werke von Robert Laird Collier: *English Home Life* und Richard Grant White: *England Without and Within* ls quelle gedient. Die schul- und universitätsverhältnisse lernen wir aus rederic W. Farrars werken, bes. *St. Winifred's* kennen, die bereits Klingardt in seiner schrift *Drei weitere jahre erfahrungen mit der imitativen methode* als vorzüglich geeignet bezeichnet hatte. Für die londoner verältnisse hat Regel ausser den skizzen von Irving und Dickens einzelne bschnitte aus Escotts *England* und C. A. Blacks *London and its Environs* enutzt. Die schüler gewinnen dadurch eine anschauliche kenntnis der vichtigsten sehenswürdigkeiten der weltstadt, wie z. b. *St. Paul's Cathedral, Westminster Abbey, the Houses of Parliament, the Tower, the Mansion House, the British Museum* etc. Eine liste der wichtigsten synonyma bildet den schluss. Ein wörterbuch ist nicht beigegeben, wäre aber vielleicht doch nicht überflüssig gewesen. Jedenfalls wird auch dieser 2. teil seinen zweck durchaus erfüllen und die schüler in anziehender weise mit englischen sitten und gebräuchen bekannt machen. Die lektüre der schriftsteller wird dadurch natürlich nicht verdrängt.

Bremen. A. Beyer.

Frankreich, französ. kunst, litteratur, volk, heerwesen etc. (s. 52—129, s. 150—294 des VII. bandes von Brockhaus' *Konversationslexikon*, 14. aufl. Leipzig 1893).

Es fehlt noch an einem werke, aus dem kandidaten und lehrer bequem die erforderliche kenntnis von Frankreichs geschichte und einrichtungen schöpfen können, da H. J. Hellers *Realenzyklopädie* eine dankenswerte, aber nicht genügend durchgearbeitete materialiensammlung ist. Ein parallelwerk zu G. Wendts *England* fehlt noch, ist aber von unterzeichnetem bereits vor drei jahren in angriff genommen worden.[1]

[1] Leider ist der verf. dieser besprechung, unser geschätzter mitarbeiter, in diesen tagen gestorben. Wir sprechen schon an dieser stelle die hoffnung aus, dass die vollendung des oben genannten werkes, zu dem er wie kaum ein anderer berufen war, gesichert sein möge. *D. red.*

Mittlerweile ist man auf die zwei grossen konversationslexika angewiesen. Die vorliegende auflage der berühmten Brockhausschen enzyklopädie behandelt im bande VII Frankreich in geradezu mustergiltiger weise.

Den anfang des sehr zusammengedrängten und übersichtlichen aufsatzes über *Frankreich* bilden knappe angaben über geographische lage, küstenbildung, bodengestaltung, einteilung und bevölkerung. Es folgen genaue statistische angaben über land- und forstwirtschaft, industrie, verkehrswesen, alles in fesselnder form; hierauf eine klare darlegung der verfassungsverhältnisse, der verwaltung, des finanzwesens etc. Es lagen dem oder den verfassern dieser abschnitte die neueste litteratur und die neuesten materialien vor. Das jahr 1893 fand in den meisten artikeln noch berücksichtigung.

Etwas ungleichartig ist die behandlung einzelner unter den folgenden teilen. Während für die *kolonien* bloss eine übersichtstabelle gegeben ist, hat das *eisenbahnwesen* Frankreichs s. 144—150 eine klassische darlegung und würdigung erfahren, die eigentlich unter „verkehrswesen“ (s. 70) unterzubringen gewesen wäre. Die von acht seiten trefflich gewählter abbildungen begleitete inhaltreiche abhandlung über *französische kunst* zeugt von völliger beherrschung des umfassenden materials, und das gleiche lässt sich von der wohlgegliederten darstellung der *franz. litteratur* s. 157 ff. sagen, die jedenfalls aus eines hervorragenden fachgelehrten feder geflossen ist. Nicht minder ansprechend und verhältnismässig erschöpfend sind sowohl der kurze überblick über Frankreichs *territorialentwicklung* — hier wäre Mignets *Essai sur la formation* etc. zu zitiren gewesen — als auch besonders die freie skizze über *Frankreichs geschichte* (s. 82—127), welche mit recht zu immer grösserer ausführlichkeit übergeht, je näher die jetztzeit rückt. Es wäre kleinlich, hier aus einzelnen bemerkungen und litteraturangaben einzelnes weniger glückliche herauszukramen.

Die kleineren mitteilungen und abhandlungen s. 182 ff. sind durchweg zweckentsprechend und bleiben in den richtigen grenzen. Weniger gelungen ist der abschnitt über *bildungs- und unterrichtswesen* (s. 75), besonders wenn man ihn mit den oben erwähnten vergleicht. Ohne die jetzigen unterrichtlichen einrichtungen klar zu skizziren, zählt der verfasser eine masse von namen und orten und zahlen auf, die kein gesamtbild abgeben. Wie unterscheiden sich „freie fakultäten“ und „freie universitäten“, was ist das neue *enseignement moderne* im gegensatz zum *enseignement classique,* welche vorbildung und welche prüfung ist für die und die lehrer vorgeschrieben (*licence, certificat d'aptitude, agrégation* etc.)? Hierüber findet man nichts in dem artikel, der als quellen für kenntnis des französischen schulwesens nur das amtliche und das Jostsche *Annuaire,* die internationale zeitschrift von Dreifus-Brisac und Rambauds *Hist. de la civilisation* anführt; ebensowenig findet man unter der überreichen anzahl von eigennamen denjenigen des reformators Jules Ferry. Von dem zustand vor 1840 springt die einleitung sofort zum „gelehrten protestantischen unterrichtsminister“ Waddington, so dass belehrung suchende ihn für einen minister Louis Philipps

alten könnten. Dieser ganze abschnitt bedarf einer gründlichen neuearbeitung.

Aus den kleineren monographien s. 182 ff. hebt ref. diejenige über franz. *heerwesen* rühmend hervor, welcher zwei schöne dislokationskarten in buntdruck beiliegen. Allerdings sind seit erscheinen des aufsatzes infolge des unaufhörlichen wettrennens in errichtung neuer formationen bereits ein paar angaben des artikels veraltet: die *pontonniers* sind eingegangen und dafür zwei neue artillerieregimenter errichtet worden etc. An diesen aufsatz schliessen sich mehrere über einzelne kriege seit 1865 (s. 209 ff.).

Überblickt man das ganze, was dieser VII. band des „Brockhaus" über Frankreich bietet, so kann das gesamturteil nur ein uneingeschränkt lobendes sein.

Neben diesen artikeln s. 52—225 bietet der band noch eine fülle von notizen über französische schriftsteller und dergl., deren namen mit F oder G beginnt. Man vermisst dabei den in den ersten zeiten der akademie vielgenannten abbé Furetière, welcher für die litteratur doch ebensoviel bedeutung hat, wie etwa Galland oder Gaboriau.

Sonst seien hier kleine nachträge zu einigen abschnitten gestattet. Bei der aufzählung der kennzeichnenden revolutionsblätter fehlt der unflätige *Père Duchêne,* der um so notwendiger ist, als sein epigone von 1848 später erwähnung findet (s. 78). Einigermassen wehe thut es jedem kenner Frankreichs, wenn bei der aufzählung der bedeutenden tagesblätter der *Figaro* an der spitze steht. *Temps* und *Débats* sind und bleiben die vornehmsten zeitungen. Wo *Le Drapeau* genannt wird, darf daneben *La Cocarde* nicht fehlen, da der boulangismus ja tot ist; zu nennen wäre noch Vacqueries *Le Rappel* und als neues konkurrenzunternehmen zum *Figaro* das belletristische boulevardblatt *Le Journal.* Vermisst wird bei besprechung des französ. zeitungswesens die organisation der redaktionen: *directeur, gérant, rédacteur* sind in Paris ganz andere begriffe als bei uns. Unter *Gil Blas* (s. 1026) fehlt die angabe, dass eine pariser tageszeitung so heisst. — Gelegentlich der zeitgenössischen chanson wäre Hanroff (pseudonym für Fourneau) zu erwähnen gewesen (178 b), der die *Chat noir*-poesie nicht übel vertritt und doch höher steht, als die tingeltangelpoeten von *Ma Gigolette* oder *Tararaboumdihé.* — Unvollständig ist die angabe von 180 b, dass Jules Glouvet die abart des juristischen romans vertrete; seine hauptstärke liegt vielmehr im dorf- und provinzroman. — Der pyrenäische flussname *Gave* ist nicht weiblich, wie aus 603 a geschlossen werden könnte. — Die litteraturgeschichte von Geruzez (aussprache!) erschien nicht 1861, sondern bereits 1852 und lag 1882 in fünfzehnter auflage vor. — Einige unrichtige schreibungen: es muss heissen: *Leconte de Lisle* (s. 176 b und 178 a und b), *A. Belot* (ohne akzent, 177 b), *Valabrègue* (mit einem *l,* 179 b), *origines* (182 a), *Reconnaissance* (209 b), — lauter leichtzuverbessernde druckfehler oder schreibversehen.

Diese geringe anzahl von desiderien gibt das beste zeugnis für die sorgfalt und umsicht, mit welcher das grosse werk zusammengestellt und

gedruckt wird. Allein *ein* dunkler punkt ist in allen auflagen des Brockhaus, das ist die aussprachebezeichnung fremdsprachlicher namen. Man liest *Fouquet* (spr. fukeh), *Fouquier-Tinville* (spr. fukieh=tängwil), *Gil Blas* (spr. schill=blaß) und so fort. Die leser, die französisch können, werden darüber lachen, und diejenigen, die keins können, keine richtige aussprache daraus lernen. Die fünfzehnte auflage wird diese naive phonetik auf die höhe der zeit bringen.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

VERMISCHTES.

ANTIREFORMSTIMMEN.

In bd. XCV, heft 3 von *Herrigs Archiv* bespricht A. Tobler von Münchs und Glaunigs *Didaktik und methodik des franz. und engl. unterrichts* (München 1895) den ersten, mit dem unterricht im französischen sich beschäftigenden und von Münch herrührenden teil. Neben vielen beherzigenswerten bemerkungen finden sich auch ein paar stellen, die ein in der besprechung selbst in keiner weise begründetes vorurteil gegen die sog. reform verraten. Wenn ich folgende sätze hier wiederhole, so thue ich dies mit der ausdrücklichen bitte, den ja z. t. mildernden zusammenhang a. a. o. zu vergleichen: „Wer 'reform' zu seinem feldgeschrei gemacht hat — wissen und können sind auch für ihn kaum zu entbehren und durch geschrei allein noch nicht verbürgt, — wird sich [bei Münch] überzeugen, dass er gewisse überlaut angepriesene unterrichtsmittel neuester erfindung fallen lassen darf, ohne darum der missbilligung eines mannes zu verfallen, der in allgemeiner, verdienter hochschätzung steht, der zweckmässigen neuerungen gegenüber nicht zaghaft ist, und dessen urteile nicht minder auf beobachtung und eigene erfahrung als auf theoretische erwägung sich gründen.“ ... „Die vielgepriesene induktive methode“, heisst es weiter unten, „besteht doch wohl nicht bloss darin, dass man aus den büchern der 'deduktiven' vorgänger *zuerst* die beispiele und erst *dann* die regeln abschreibt, um diese letzteren aber sich weiter nicht mehr kümmert.“

Wie mir scheint, ist es nicht sowohl die „reform“, die sich durch „überlaute anpreisung“ und „geschrei“ und durch das „abschreiben“ „aus den büchern der deduktiven [?] vorgänger“ hervorthut, als die seit den neuen lehrplänen ins kraut geschossene, z. t. auf alte reiser gepropfte dreiviertels-, halbe und viertelsreform. Sie ist an dem „masslosen anwachsen der litteratur der elementarbücher, grammatiken und lesebücher“ ganz hervorragend beteiligt, „einer litteratur“ — ich zitire Tobler weiter —, „in der neue wissenschaftliche erkenntnis, neue methodische gedanken eine so bescheidene rolle spielen, die zum grossen teile nur vom hunger, so selten von der liebe ins dasein gerufen erscheint....“

Fast gleichzeitig mit jener besprechung des berühmten romanisten rhielt ich von einem noch immatrikulirten jünger der wissenschaft — er st weder ein schüler von mir noch mir sonst persönlich bekannt — ein lurch selbständigkeit des urteils und freimut der äusserung erfreuliches chreiben, das u. a. auch die frage der reform berührt. „Meine bisherigen ersönlichen erfahrungen“, sagt mein korrespondent, „sind derartig abchreckend, dass es mir wohl nicht verdacht werden kann, wenn ich dieser nterrichtsmethode vorläufig skeptisch gegenüberstehe. Ich habe sie angeendet gesehen bei einzelnen bekannten in bezug auf das griechische, amentlich aber bei meiner jüngeren schwester in bezug auf das französische. :h will nicht soviel nachdruck darauf legen, dass die resultate derselben erkwürdig gering waren (bei meiner schwester sind sie nach 1½- oder ährigem unterricht gradezu gleich null), sondern vor allen dingen darauf, ıss sich statt der gewünschten erleichterung das grade gegenteil einstellte. adurch, dass dem kinde gleich von vornherein der ganze formenschatz, gelmässige und unregelmässige bildungen durcheinander, die ganzen abeichungen der syntax etc. entgegentreten, in den dialogen, beschreibungen ıd erzählungen, mögen sie noch so leicht, natürlich und interessant sein, ird eine verwirrung angerichtet, die unbeschreiblich ist. Ich kann mir ıum denken, dass selbst da, wo die grammatischen begriffe bekannt sind, ıdeutungen und erklärungen in diesem labyrinth als leitfaden dienen önnen; da aber, wo solche begriffe wie infinitiv, erste person, akkusativ :c. ziemlich unbekannt sind, wie es leider bei meiner schwester und ihren :hulgenossinnen der fall ist, da ist jeder versuch, zu helfen und zu erlären, verlorene mühe, wie ich oft zu meiner verzweiflung erfahren habe. *Varum* das wort 'kommen' z. b. einmal *venir*, das andere mal *venons*, as dritte mal *viennent* heisst, *warum* einmal *vu*, einmal *vue*, einmal *vus*, inmal *vues* geschrieben wird etc., das bleibt notwendigerweise unverstanden. Venn die texte auswendiggelernt werden, muss mit unsäglicher mühe jedes inzelne wort *zusammenhangslos* eingeprägt werden, eine arbeit, die an tumpfsinnigkeit und beschwerlichkeit von keiner noch so pedantischen rammatik-paukerei je erreicht werden kann. Es mag sein, dass grade ei meiner schwester eine bloss schematische anwendung der allgemeinen rinzipien die hauptschuld trägt; verstanden will ja alles sein, und es mag rade hierbei besonders auf das geschick und den eifer des lehrers anommen. Aber auch schon gegen die prinzipien selbst habe ich *a priori* inige bedenken. Ich habe mehrfach gelesen, ... das kind müsse die remde sprache grade auf demselben wege lernen, auf dem die kinder des etreffenden landes dieselbe erlernen, und auf dem es auch zu seiner eignen ekommen sei. Aber so annehmbar dies auf den ersten blick scheint, ein ben so schlimmer trugschluss ist es in wahrheit. Denn ganz vergessen ird dabei der unterschied der aufgewendeten zeit. Denn während z. b. in in Frankreich lebendes kind von früh bis spät französisch sprechen hört, :h will einmal sagen, etwa 13 stunden am tage, d. h. rund 90 in der roche, beschäftigen sich unsere kinder (häusliche arbeit mit eingerechnet), elten mehr als 5 stunden in der woche mit dieser sprache. Wollte also

ein deutsches kind auf demselben wege auch nur so viel französisch beherrschen lernen, wie ein französisches kind von 8 jahren (das erste lebensjahr dieses für die spracherlernung abgerechnet), so müsste es zu diesem zweck die immerhin ansehnliche zeit von 126 jahren aufwenden. Nun, ganz so schlimm soll es ja auch nicht gemacht werden: etwas systematischer soll das vorgehen sein, ... aber, wie gesagt, die erlernung der grammatik auf induktivem wege scheint mir bei weitem schwieriger und umständlicher als die auf deduktivem. Ich will damit kein endgültiges urteil aufgestellt haben, denn ich bin vernünftig genug, um einzusehen, dass den zahlreichen berichten von überraschenden erfolgen, von denen ich in Ihrer zeitschrift gelesen und anderweitig gehört habe, irgend etwas thatsächliches zu grunde liegen muss; mir selber ist indessen noch kein derartiges beispiel vorgekommen, wohl aber, wie erwähnt, solche der entgegengesetzten art; es ist deshalb natürlich, dass ich in dieser frage eine zurückhaltende und abwartende stellung einnehme."

Man sieht auch aus dieser mitteilung, dass nicht für alles, was unter ihrem namen geht, die „reform" verantwortlich gemacht werden darf. Die bemerkung über die drei entsprechungen von „kommen" hat es mit einem stück übersetzungsmethode zu thun, die ungefähr das grade gegenteil der reform ist. Und wo wäre der „reformer", der sich beikommen liesse, die kinder „gleich von vornherein" vor den „ganzen formenschatz", die „ganzen abweichungen der syntax etc." zu stellen oder zu verlangen, nein, auch nur die möglichkeit zu lassen, dass beim auswendiglernen der texte „jedes einzelne wort *zusammenhangslos* eingeprägt" werde? Dass die rechnung mit den 126 jahren denn doch nicht stimmt, sieht der verfasser des briefes selber ein. Wenn sich gegen den schluss der oben abgedruckten stelle eine nicht reformgemässe überschätzung der grammatik als solcher zu verraten scheint, so entspricht das übrigens der auffassung des jungen fachgenossen nicht. In einer späteren zuschrift, die mir vor allem mitteilt, dass durch meine brieflichen bemerkungen seine bedenken nicht zerstreut würden, sagt er: dagegen müsse er sich verwahren, dass er an die erfolge des unterrichts andere anforderungen stelle als ich. Selbstredend stehe „auch ihm" (mir nicht!) als einziges ziel die praktische beherrschung der sprache vor augen. Wenn er der systematischen grammatik das wort rede, so geschehe es nur, weil diese seiner meinung nach ein wesentliches hülfsmittel zur erreichung dieses zieles sei. So habe er z. b. vor einiger zeit dänisch auf induktivem wege gelernt. Sobald er aber die grundbegriffe der dänischen grammatik kennen gelernt habe, sei sein verständnis und seine sicherheit im ausdruck sogleich unvergleichlich gewachsen. — Hier ist unser berichterstatter offenbar seinerseits dem trugschluss verfallen, als wären dieselben oder gar noch bessere erfolge sicher auch dann erzielt worden, wenn er mit den grundbegriffen der dänischen grammatik *begonnen* und sein dänisch auch weiterhin auf deduktivem wege zu lernen versucht hätte.

Es sollte mich sehr wundern, wenn sich mein korrespondent nicht über kurz oder lang auf grund „persönlicher erfahrungen" zum überzeugten

reformer auswüchse. Ich habe auch *seine* zweifel hier mitgeteilt, weil es immer nützlich ist, die *altera pars* zu hören, zumal wenn sie es mit der sache zweifellos so ernst nimmt und voraussichtlich eine so lange zukunft vor sich hat wie unser jugendlicher gegner. W. V.

HOSPITIREN IN PARISER SCHULEN.

Die angaben dr. Blocks (*N. Spr.* III, 118 ff.) in betreff des hospitirens an pariser schulen kann ich aus eigener erfahrung im jahre 1888 bestätigen. Ein schriftliches gesuch an den pariser provinzialschulrat (Monsieur O. Gréard, *Recteur de l'Acad. de Paris*) wurde *sofort* in der zuvorkommendsten weise beantwortet, und die leiter der beiden lyzeen Louis-le-Grand und Condorcet blieben, als ich ihnen meine aufwartung machte und den G.schen brief vorzeigte, an liebenswürdigkeit hinter ihrer vorgesetzten behörde nicht zurück. Ich wurde dem *censeur* zugewiesen, wählte die einzelnen stunden und lehrer gemeinsam mit ihm aus und bekam rasch fühlung mit den pariser kollegen. Dass ich meine aufzeichnungen nicht veröffentlicht habe, wie ursprünglich beabsichtigt war, hat lediglich seinen grund in den freundlichen beziehungen, die ich bei diesem anlass mit einzelnen fachgenossen in Paris anknüpfte und die wohl mein urteil beeinflusst haben.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

ENGLISCHE REALIEN.

Zu E. Wilkes empfehlenswerter *Einführung in die englische sprache* (Leipzig, Reissner), welche 1893 in vermehrter und verbesserter auflage erschien, ist 1894 noch ein anhang für höhere bürgerschulen, fortbildungsschulen, gewerbeschulen etc. hinzugekommen, der zahlen, belehrungen über münzen, masse, gewichte (nebst aufgaben), rechnungen, quittungen, briefe und anzeigen verschiedener art bringt. Dazu kommen noch erklärungen geschäftlicher ausdrücke, ein verzeichnis von handelsartikeln und abkürzungen, sowie ein kurzes wörterverzeichnis. Im ganzen 59 seiten gr. 8°. So weit mein urteil reicht, ist hier auf geringem raum viel nützliches für den zweck geboten. Die übersetzungsübungen von s. 28—32 scheinen mir mindestens entbehrlich. Ausser einem und dem andern druckfehler fällt mir auf: s. 28, z. 16 v. u. *Thoroughly English,* anstatt: *Thorough.* F. D.

DIE 13. JAHRESVERSAMMLUNG DER *M. L. A. OF AMERICA.*

Die in der überschrift genannte versammlung findet am 26., 27. und 28. dez. 1895 in Yale University, New Haven, Conn., statt. Das mir durch prof. Rambeau zugegangene programm umfasst nicht weniger als 38 themata, die in sechs regulären und einer extrasitzung zum vortrag und zur diskussion (?!) kommen sollen (sechs nur *to be read by title*). Die gegenstände gehören fast ausschliesslich der sprach- und litteraturgeschichte an, nur drei vorträge beziehen sich auf methodische fragen: die ansprache des

präsidenten der gesellschaft, prof. J. M. Hart, Cornell University, über *English as a living language* (in der extrasitzung, 26. dez., abends 8 uhr), sowie die vorlesungen *The comparative study of literature* von prof. A. P. Marsh, Harvard University, und *Fiction as a College study*, von prof. Bliss Perry, Princeton University. Unsere amerikanischen kollegen nehmen es mit ihrer „wissenschaftlichkeit“ offenbar ernst. Auch von erholungen, wie sie bei unsern deutschen philologen- und neuphilologentagen neben den sitzungen hergehen, ist in dem amerikanischen programm keine rede. W. V.

NEUPHILOLOGENTAG.

Dex 7. allgemeine deutsche neuphilologentag wird zu pfingsten 1896 in Hamburg stattfinden. Zur teilnahme sind nur mitglieder des verbandes berechtigt. Die mitgliedschaft wird erworben durch meldung bei dem unterzeichneten unter beifügung von m. 2,05 für 1895 und 1896. Die alten mitglieder, welche ihre beiträge noch nicht eingeschickt haben, werden freundlichst ersucht, dies möglichst bald zu thun, und zwar an herrn dr. Bachmann, Hamburg, Grindelallee 131. — Es wird gebeten, vorträge umgehend bei dem unterzeichneten anzumelden.

Hamburg, Wrangelstrasse 9. PROF. DR. G. WENDT.

NOTIZ.

Der unterzeichnete gedenkt in nicht allzu ferner zeit seinen bericht über den neusprachlichen unterricht und das schulwesen in Nordamerika fortzusetzen, woran er durch schwierige und zeit und kraft absorbirende berufsarbeit und anderweitige arbeiten im vergangenen jahre gehindert worden ist. Als nächstes und wichtigstes ziel erscheint ihm jetzt eine erschöpfende darstellung und sachliche beurteilung der art und stellung der philologisch-historischen, vor allem der neusprachlichen *postgraduate studies* hierzulande im vergleich mit den entsprechenden universitätsstudien in Deutschland und Frankreich oder im allgemeinen im kontinentalen Europa. Aber die schwierigkeiten einer solchen aufgabe sind nicht gering, und schon die blossen vorarbeiten zur lösung derselben erfordern viel zeit und geduld, mehrjährige beobachtung und erwägung. A. R.

Marburg Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

)IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

.AND III. **JANUAR 1896.** HEFT 9.

SHAKESPEARE
IM UNTERRICHTE DER PREUSSISCHEN GYMNASIEN.

Obwohl ich es vornehmlich auf die lektüre Shakespearescher amen im *englischen* unterrichte abgesehen habe, berührt sich s, was ich zu sagen habe, doch so oft mit der bedeutung und handlung dieses klassikers und mit der auswahl aus seinen erken im *deutschen* unterricht, dass ich es nicht geraten finde, s thema einzuschränken.

In den neuen preussischen lehrplänen, welche das englische s unterrichtsgegenstand und zwar wahlfreien in alle gymnasien s landes einführten, sind die aufgaben dieses faches nicht so harf und unzweideutig hingestellt wie bei den übrigen; in den ethodischen bemerkungen fehlt es auch an einer durchgängigen nterscheidung zwischen gymnasien und realanstalten. Mit mangel ı erfahrung lässt sich das nicht begründen; denn nach der ersicherung des herrn geheimrats Stauder in der dezember-onferenz von 1890 bestand das englische damals schon an 117 ymnasien, an 31 als obligatorisch. Eher möchte ich die freiheit, elche die unterrichtsverwaltung der sprache Albions an unseren lassischen stätten gelassen hat, damit erklären, dass sich nicht enug lehrer vorfanden (oder vorfinden), welche soviel sach-enntnis mit hinreichender erfahrung verbänden, um genaue, ıs einzelne gehende bestimmungen gleichmässig und erfolgreich ıszuführen, und zum andern damit, dass man diesen gegenstand *ahlfrei* gelassen hat, somit auf eigenart und wünsche des hrenden wie lernenden möglichst rücksicht nehmen muss.

Indessen freiheit ist nicht anarchie: bei aller dehnbarkeit der vorschriften finden wir immerhin einige fingerzeige, welche uns den rechten oder doch den von der regirung gewollten weg zeigen können. Was die *lektüre* betrifft, mit der ich es hier allein zu thun habe, so wird gefordert „verständnis *leichterer* schriftsteller"; unter den „methodischen bemerkungen zu französisch und englisch" heisst es: „Auf allen stufen ist in beiden sprachen die *prosaische* lektüre vor der dichterischen zu bevorzugen", ferner: „Hier (d. h. in den oberen klassen)[1] gilt es, die bekanntschaft mit dem leben, den sitten, gebräuchen, den wichtigsten geistesbestrebungen *beider* nationen zu vermitteln und zu dem zweck besonders *moderne* schriftwerke ins auge zu fassen." Diese vorschriften stehen durchaus in einklang mit einander: Ein moderner prosaiker kann sprachlich so leicht und inhaltlich doch so bedeutend sein, dass primaner im zweiten unterrichtsjahre des englischen ihn mit verständnis und auch genuss lesen. Wenn die winke der lehrpläne trotzdem noch zu sehr verschiedener auslegung fähig zu sein scheinen, so möchte ich es machen wie der richter, der der geschichte eines gesetzes nachgeht, um die absicht des gesetzgebers festzustellen. Den lehrplänen liegen die von dem siebener-ausschuss gesiebten verhandlungen der dezember-konferenz von 1890 zu grunde; durch die berichte und reden über frage 3 dieser tagung zieht sich als roter faden der wunsch, jedes gymnasium möge gelegenheit geben, englisch zu lernen, und möge darin den grund legen, auf dem der abiturient als autodidakt weiter bauen könne. Der erste berichterstatter, Hornemann-Hannover, hat damals die lektüre Shakespeares nicht empfohlen, sondern einfach berichtet, dass man in der provinz Hannover von der erlaubnis der behörde, auch das eine oder andere stück von Shakespeare zu lesen, gebrauch gemacht habe. Nicht nur nicht empfohlen wurde Shakespeare in englischer sprache für unsere gymnasien, einer der redner, dr. Göring, wies ihn entschieden zurück, ohne dass ihm widersprochen wäre.

Ich verwerte diesen geschichtlichen rückblick zu dem schluss, dass die unterrichtsverwaltung *nicht* an Shakespeare dachte, als

[1] Für so anfechtbar wird wohl niemand den deutschen stil der lehrpläne halten, dass er das „hier" dieses satzes auf „realanstalten" im vorigen bezöge.

e die englische lektüre der gymnasien auf *leichtere* schrift-
eller beschränkte, ganz abgesehen davon, dass sie einen prosaiker
id zwar einen modernen zu bevorzugen empfiehlt. Und leicht
t kein stück des schwans vom Avon, auch der *Julius Cæsar*
ler *Kaufmann von Venedig* nicht. Sehen sich die leser in
ıglischen ausgaben des dichters doch einmal den umfangreichen
›rachlichen und sachlichen kommentar an, dessen selbst der
ıabe von Eton oder Rugby zum verständnis bedarf. Indessen
ıf die grösseren oder geringeren schwierigkeiten, welche die
ktüre des grossen dramatikers erst recht dem *deutschen* schüler
ı den weg stellt, will ich hier keinen nachdruck legen, um
› stärker aber auf den umstand, dass die lehrpläne die be-
:häftigung mit der *modernen* englischen sprache verlangen.
icht nur die bereits erwähnten vorschriften berechtigen uns zu
ieser meinung, die lehrpläne zollen auch der neusprachlichen
form alle anerkennung, und diese rückt die heutige sprache in
en vordergrund; sie fordern auch eine *sprechfertigkeit* mässigen
rades, und die lässt sich nur an einer vorlage mit modernem
ıglisch erwerben; dass wir aber neben dem dichter noch einen
rosaiker der jüngsten zeit lesen, das verbieten die lehrpläne
ıit vollem recht, und dass wir die sprechübungen an anderen
off als den der lektüre anlehnen, dazu mangelt es zweifellos
ı zeit. Dass Shakespeares sprache von der heute gültigen
ch erheblich unterscheidet, bedarf es dazu noch des nachweises?
chon in den zwei ersten szenen des *J. Cæsar* finden sich an
rammatischen abweichungen: *you ought not walk* (statt TO
alk), *that gentleness* ..... AS *I was wont to have* (st. WHICH
was etc.) und umgekehrt *For who so firm* THAT *cannot be
educed* (st. AS *cannot* etc.), *mis*TOOK (st. *mis*TAKEN), *jealous*
N *me* (st. OF *me*), AFTER (st. *afterwards*), ARRIVE THE *point*
t. ARRIVE AT THE *p.*), *nod* ON *him* (st. AT *him*), *that same eye*
..... *Did lose* HIS *lustre* (st. ITS *lustre*), *what* SHOULD *be in
ıat Cæsar* (st. MIGHT THERE *be*), *Brutus had rather be a villager
ıan* TO *repute himself* (st. *than repute himself*), *he* .... *foamed*
r *mouth* (st. *at* HIS *mouth*); noch zahlreicher sind die ab-
eichungen von der heutigen phraseologie, wie bereits die erste
ene beweist: *mechanical* (= *artizans*), IN *respect* OF (weniger
ebräuchlich als *with respect to*), USE *a trade* (= *drive a trade*),
s PROPER *men as ever trod* (= *as handsome* oder *good-looking*

men), replication (= ***echo),*** LIGHT ***on this ingratitude (strike at this ingr.),*** ***men of your*** SORT ***(condition), decked with*** CEREMONIES ***(decorations), drive away the*** VULGAR ***from the streets (mob).*** Von fragen wie ***know you not*** oder ***what trade art thou,*** von freiheiten in der wortstellung wie ***when you saw his chariot*** BUT ***appear*** oder ***seldom he smiles*** oder ***for always I am Caesar*** will ich gar kein aufhebens machen. Will jemand mit solcher sprache dem primaner das gegenwärtige idiom Englands beibringen? Dann muss er die erstere in das andere umgiessen, und dazu gehört eine solch weitläufige philologische kleinarbeit, dass er darüber den geist austreibt und den vermutlich beabsichtigten zweck: einführung in den ideengehalt und die kunst des dichters vollständig verfehlt. In neuphilologischen seminarien hat es einen vernünftigen zweck, zwei weit auseinanderliegende litteraturperioden in rücksicht auf ihre sprache zu vergleichen und die der einen in die der andern umzuformen, ganz sicher aber nicht auf unseren gymnasien, die mindestens keine fachschulen sind. Alles lernen in der schule und vornehmlich in der, die sich allgemeine bildung zum ziele setzt, ist nur ein ***anfang***; die schule soll des zöglings verständnis so entwickeln, seinen geschmack so läutern, seinem willen eine solche richtung geben, dass er das in ihr begonnene durch das leben und das leben hindurch fortsetzt; rüste man ihn mit der grundlage aus; seine aufgabe ist es hinterher, darauf kenntnisse und fertigkeiten aufzubauen, die er in den dienst des vaterlandes oder der vaterländischen wissenschaft stellen kann.

Entspricht nun meiner behauptung, dass aus sprachlichen gründen Shakespeare im original nicht auf das preussische gymnasium, wenigstens nicht in das zweite unterrichtsjahr gehört, das seit 1892 eingeschlagene verfahren? Die anstaltsprogramme von 1894 geben darauf eine antwort. Ich habe die programme sämtlicher gymnasien in Preussen auf englisch hin durchgesehen. Bei 21 hielten es die berichterstatter für überflüssig, dieses faches erwähnung zu thun; 9 anstalten hatten gar kein englisch, 20 hatten es noch nicht in prima; ausserdem bleiben ausser berechnung 3, wo es in obertertia, und 1, wo es in untersekunda beginnt. Somit kommen in betracht 276 — 54 = 222 anstalten. Von diesen lasen in ***unter***prima 4 ausgewählte stellen aus dem dichter (1 nach Meurer, anscheinend

keine nach Bandow), 59 ganze trauer- oder lustspiele und zwar 30 *Julius Cæsar*, 1 *Coriolan*, 2 *Henry IV.* (eine dieser *the first part*), 1 *Henry V.*, 3 *Richard III.*, 8 *Macbeth*, 2 *Hamlet*, 2 *King Lear* (eine neben *Enoch Arden!*), 9 *The Merchant of Venice*, 1 *The Tempest*. In *ober*prima lasen 11 anstalten ganze stücke: 4 *Julius Cæsar*, 1 *Coriolan*, 1 *Richard III*, 1 *Macbeth*, 1 *Hamlet*, 2 *King Lear*, 1 *The Merchant of Venice*. Ziehen wir von diesen 11 eine ab, die schon bei unterprima mit aufgeführt ist, so ergäbe die zusammenstellung 73 anstalten, die Shakespeare im original lasen; es lasen ihn also *nicht* 149 (darunter 10, die englisch in getrennter oberprima trieben), d. h. zwei drittel. Die fachlehrer oder leiter dieser 149 gymnasien, so darf ich wohl annehmen, hatten die sprachlichen bedenken gegen den dichter, die ich vorhin ausgeführt habe.

Andererseits aber hat sich eine immerhin so bedeutende anzahl mit ihm beschäftigt, dass man nach beweggründen für dieses verfahren fragt. Und die liegen klar genug zu tage. Erstens handelt es sich um einen dichter, dem die christlichen jahrhunderte keinen zweiten von gleicher *universeller* bedeutung an die zeite zu setzen haben, einen dramatiker, dessen lust- und trauerspiele unbestritten als *vollendete kunstwerke* gelten, der menschliche leidenschaften und erhabenen seelenadel in seinen gestalten unnachahmlich zu verkörpern wusste, der wie ein unbeschränkter gebieter im reiche des *humors* waltete, der über einen schatz tiefster *lebensweisheit* gebot. Es hat menschen gegeben, und die geschichte des geistigen lebens in Deutschland verzeichnet deren mehrere, die englisch lediglich zu dem zwecke erlernten, diesen dichter in seiner eigenen sprache lesen zu können.

Zum andern hat Shakespeare einen weitreichenden und tiefeindringenden *einfluss auf unser heimisches schrifttum* ausgeübt. Mit ihm haben sich, um kleinere namen wie die Schweizer schule, Lichtenberg u. a. ausser acht zu lassen, kritiker wie Lessing und Herder, nachschaffende erklärer wie Goethe, übersetzer wie Schiller, dramaturgen wie Tieck beschäftigt. Ein deutscher schüler der oberklassen unserer gymnasien hat allen grund, von diesen beziehungen etwas mehr als bloss ihr vorhandensein zu wissen.

Drittens darf man nicht übersehen, wie tief Shakespeare im englischen volke wurzelt, man muss ihn kennen, wenn man den

geschmack der engländer, ihre ideale in kunst und erziehung gerecht beurteilen will. Dass Shakespeares werke die kultur seines zeitalters, das ausgehende 16. jahrhundert mit seinem volkstum, seinem aberglauben, seinen rechtsbegriffen, seiner geschichtsauffassung, seinem naturgenuss wiederspiegeln, mag von geringerer wichtigkeit für deutsche schüler erscheinen; wenn wir diese aber mit der eigenart der fremden nation bekannt machen sollen, und das verlangen doch die lehrpläne, dann hat die thatsache, dass Shakespeare noch heute und wer weiss noch wie lange der lehrer seines volkes ist, ganz wesentliche bedeutung. Drei jahrhunderte hindurch hat er seinen platz auf den grossen englischen bühnen behauptet; an ihn haben die besten englischen schauspieler von Richard Burbage bis Henry Irving ihr höchstes können gesetzt, seine stücke nahmen volkstümliche tonsetzer, wie Henry Purcell, Händels zeitgenosse, zur grundlage ihrer schöpfungen, ihm entlehnten die maler seines landes, ich nenne nur den schotten Maclise, die motive für prächtige gemälde, als gestalten seiner muse sind gemeisselt die büsten berühmter darsteller und darstellerinnen, Garrick, Mrs. Siddons u. a., seine dramen liest man in knaben- und mädchenschulen, den sinn für Englands vergangenheit belebend; und nicht bloss diese schulen, auch zahlreiche liebhaber-vereine führen jahr um jahr stücke von ihm oder teile daraus auf, so dass Escott mit recht behauptet: *at no time has the Shakespearian drama been in greater favour with the English public than at the present.* Ohne übertreibung darf ich also wohl sagen, dass die kenntnis Shakespeares, bis zu einem gewissen grade, einen massstab für die beurteilung des englischen volkes abgibt.

Fassen wir das ergebnis der bisherigen erörterung zusammen, so stehen wir vor dem dilemma: *kein* Shakespeare im englischen unterricht unserer gymnasien wegen seiner sprache, und *doch wieder* Shakespeare wegen seiner dichterischen und nationalen bedeutung, ein dilemma, wie es bis vor kurzem auch für die mittelhochdeutschen epen bestand. Da könnte man, um einen ausweg zu finden, auf den gedanken geraten, das beispiel der engländer nachzuahmen. Um die jugend recht früh in ihren grössten dichter einzuführen, haben schriftsteller und schriftstellerinnen den inhalt seiner dramen in prosa dargestellt. Charles Lamb und seine schwester Mary veröffentlichten 1807 ihre ersten

Tales from Shakespeare; ihnen sind gefolgt Miss Macauley,[1] A. S. Macfarland & Abby Sage,[2] Mary Seamer,[3] Adelaide C. Gordon Sim,[4] ein ungenannter[5] u. a. Ob diese bücher für den genannten zweck (der einen verleger sogar verführt hat, aus Shakespeare bilderbücher herzustellen[6]) sich eignen, lasse ich dahingestellt; ob sie aber dafür die geeignetsten oder die allein geeigneten mittel sind, bezweifle ich; und ganz entschieden verneine ich die frage, ob die vierzehn- oder fünfzehnjährige und ältere jugend Englands gut thut, zu diesen *narrative versions* zu greifen. Für knaben und mädchen dieses alters, welche den dichter kennen und lieben lernen sollen, genügen zeichnungen und zwar in rohen umrissen ausgeführte zeichnungen nicht, es gehört auch farbe und sonst noch etwas zu einem gemälde. So sagt denn auch Richard Grant White, wohl der tüchtigste amerikanische Shakespearekenner: *Let (therefore) no young person shrink from beginning an acquaintance with Shakespeare on the ground of youth, or through fear of not understanding him. True, all young people will find much in his pages that they cannot fully comprehend, and some things that they may not quite apprehend; but so will old people; there is always some new revelation to be received from Shakespeare.* Für die unterste

[1] *Tales of the drama.* London 1882 (darin 8 erzählungen aus Skakespeare). Nach ihrer vorrede hat sie sich bemüht, das interesse *arising from the dramatic concealment of the plot* rege zu halten und der moralität rechnung zu tragen.

[2] *Stories from Shakespeare.* London, o. j. (6 erzählungen, zwar kurz, aber im ton einfach und würdig).

[3] *Shakespeare's stories simply told.* London, o. j. (26 erzählungen).

[4] *Phœbe's Shakespeare.* London 1894 (8 weitläufiger erzählte gesch.).

[5] *Dramatic tales from Shakespeare.* London, o. j. (in mehr als fragwürdiger ausstattung, in altertümelndem stile, mit gesuchten wörtern und wendungen).

[6] *Tales from Shakespeare in verse.* London, o. j. Frederick Warne & Co. Der *Merchant of Venice* beginnt:

Up St. Mark's Place with stately step
A merchant of fair Venice walked;
A youthful noble at his side
With eager gesture to him talked.

In ähnlichen vierzeiligen strophen werden erzählt *The Winter's Tale* und *The Tempest*, in reimpaaren *The Taming of the Shrew.* Die bilder in den 4 heften erinnern an Hoffmanns *Struwwelpeter.*

stufe des verständnisses einer dichtung. das ***anschauliche verständnis*** wie es R. Lehmann in seinem ***Deutschen unterricht*** passend nennt, für das erfassen mit phantasie und gemüt, dazu gehört eben als grundlage ***die dichtung selbst.***

Indessen ich brauche mir nicht über die interessen der englischen schuljugend den kopf zu zerbrechen. Von den vorhin genannten prosa-darbietungen Shakespeares sind aber auch zwei für ***deutsche*** schulen herausgegeben: Lambs *Tales* von mehreren erklärern, M. Seamers *Stories* von Saure. Über zweck und sprache der Lambschen erzählungen sagt selbst der herausgeber der letzten englischen auflage, Rev. A. Ainger: ***Written in the first instance solely with a view to bring read by*** CHILDREN, ***they are marked here and there by a certain*** NEEDLESS CONCESSION TO THE SUPPOSED PHRASEOLOGY OF THE NURSERY. In der that, ihre schreibweise ist mehr als kindlich, sie ist oft unnatürlich geschraubt und ebenso oft ohne sorgfalt. Eine solche prosa, und wäre sie inhaltlich unanfechtbar, gehört in keine höhere deutsche schule. Auch für Mary Seamers buch kann ich nicht eintreten. In Saures auswahl daraus bleiben umstände, die zur charakterisirung, oder personen, die für die handlung von belang sind, ganz unberücksichtigt; so fehlt gleich in der ersten erzählung Shylocks hass gegen das christentum und die ihm dafür zudiktirte strafe des herzogs, in *What you will* fehlen Andrew Ague-Cheek, Toby Belch und Maria. Bei den meisten stücken ist der dichterische aufbau ganz über den haufen geworfen, so dass der leser die vorfabel von der eigentlichen handlung gar nicht auseinanderhalten kann und, wie ein beurteiler der ausgabe richtig bemerkt, ein verzerrtes bild von Shakespeare erhält. Aber selbst wenn diesen mängeln abgeholfen würde, gehörte das werkchen doch nicht in die hände unserer schuljugend, ebensowenig ein anderes von den vorhin angeführten oder ein ähnliches, das uns die zukunft noch bescheren möchte. Soll dem jüngeren schüler nur die blosse handlung dargeboten werden, so könnten wir ja zu den quellen greifen und die alten chroniken oder Plutarch in moderner übertragung reden lassen. Aber wollen wir ihm mehr als den rohstoff zeigen, wollen wir des künstlers geist auf ihn wirken lassen, dann gebührt ihm das echte unverfälschte werk selber. Da dies bei der schwierigkeit der sprache auf den mittleren klassen unserer realanstalten und töchterschulen nicht

ıgeht, so meine ich, man behält den grossen dichter als krone ıd abschluss des englischen unterrichts dort den oberen klassen ır und verdirbt ihnen den geschmack daran nicht vorher auf :r mittleren oder gar unteren stufe durch diese prosa-surrogate.

Die letzteren aber gar den oberen klassen unseres *gymnaums* als kost anzubieten, jungen leuten, die sich an der in- .ltsreichen kürze eines Tazitus oder dem verwickelten gedanken- nge eines Plato bilden, das heisst ihnen etwas widerwärtiges, rer inneren natur widerstrebendes zumuten. Dass im schul- hre 1893/94 acht anstalten dies gethan haben, und zwar zwei amer, sechs Lamb lasen, zeugt bei einem verhältnis von 222 eher *für* denn gegen meine behauptung. Unsere pri- ıner sollen *Shakespeare selber* kennen, schätzen und lieben nen, sie sollen mit ihm empfinden, sie sollen beobachten, wie den überlieferten stoff zum kunstwerk geformt, wie er ge- ılten geschaffen hat, die immer lebenswahr bleiben, sie sollen begreifen, dass dieser eine dichter ganze jahrhunderte mit inen gedanken befruchtet hat. Zu diesem verständnis ist ihnen r weg an der hand des originals verschlossen, durch praktisch- rachliche gründe. Gut, dann eröffne man ihnen das verständnis, e man es so lange schon eröffnet hat: durch *übersetzungen.* ıss gegen solche sich einwände erheben lassen, ist mir wohl kannt, aber hier sind sie nicht stichhaltig. Man will den hüler anleiten, grosse gedankenreihen eines Shakespeareschen amas zu übersehen, z. b. die verknüpfung von szenen und ten, oder die entwicklung eines charakters, oder die wirkung m spiel aufs gegenspiel; eine solche aufgabe zu lösen, befähigt n das eindringen in die übersetzung, nicht sobald aber (auf r schule vielleicht *nie*) das mühselige „präpariren“ des ori- nals. Soll der schüler gar mit dem dichter empfinden, d. h. n *mit genuss* lesen, dann erreicht er durch öftere wiederholung vielleicht, dass sich mit dem gelesenen sogleich der sinn, it dem wort der begriff in seiner vorstellung verbindet, aber in sprachgefühl, sein gefühl für die *heutige* sprache, wird rch dieses verfahren schwer geschädigt; mit der lektüre der *ersetzung* vermeiden wir diese gefahr. Und wir besitzen eine rtreffliche übertragung Shakespeares in der Schlegel-Tieckschen, n der R. Lehmann mit allem recht behauptet, dass der dichter rch sie fast einer der unseren geworden sei. So könnte es

nun scheinen, als wollte ich den englischen unterricht im gymnasium sorgfältig dem Shakespeare verschliessen. Nein, so ist es nicht gemeint. Lesen wir in den *deutschen* stunden das eine oder andere drama des dichters, am besten wohl *Julius Cæsar* und *Macbeth*, wie R. Lehmann nicht ohne begründung vorschlägt, veranlassen wir den schüler zu fleissiger und ausgedehnter privatlektüre anderer Shakespearescher dramen (meistens liest er sie aus freien stücken), aber überlassen wir es nicht dem zufall, ob diese lektüre in seinem geiste und gemüte wurzeln schlägt. Hat der primaner ein stück in der übersetzung kennen gelernt, dann fällt dem englischen unterrichte die schöne aufgabe zu, bei seinen teilnehmern die eindrücke aus diesem lust- oder trauer- oder schauspiele zu vertiefen, das verständnis für den kunstwert des letzteren oder für dessen zusammenhang mit anderen dramen Shakespeares oder für das verhältnis dieser dichtung zu den quellen zu erschliessen, eine richtige auffassung der charaktere anzubahnen u. a. m. Das geschieht durch *englische abhandlungen*, die das eine drama von diesem, das andere von jenem standpunkte aus beleuchten und zwar in seiner gesamtheit; es müssen erläuternde, *in die gedankenwelt des dichters* einführende abhandlungen, es dürfen aber ja keine kritischen sein. An diese *essays* müssen wir im namen der schule zwei anforderungen stellen: sie haben einen wissenschaftlich einwandfreien und dabei fesselnden inhalt zu bieten, und sie müssen im guten englisch der jetzigen zeit geschrieben sein, mit einem worte also von stilistisch mustergültigen Shakespearekennern herstammen.

Ich habe im *British Museum* zu London, dessen Shakespeare-bibliothek bei weitem die reichste der welt ist, zwölf solcher abhandlungen gesammelt; keine gerade leichte arbeit, da so viele gesichtspunkte zu berücksichtigen waren. Es sind folgende:

1. Archbishop Trench, *Shakespeare's treatment of Plutarch.*
2. C. Ransome, *The Plot of Hamlet.*
3. R. G. White, *On the Acting of Iago.*
4. Mrs. Jameson, *Cordelia.*
5. Various authors, *Stage Types of Lady Macbeth.*
6. H. N. Hudson, *Dramatic Art and Characters in Coriolanus.*
7. E. Dowden, *The Historical Plays.*
8. Lady Martin, *Portia (in the Mechant of V.).*

9. H. N. Hudson, *The Characters of Twelfth Night.*
10. C. Ransome, *The Plot of the Tempest.*
11. E. Goadby, *The Drama in Shakespeare's Time (plays,*[1] *theatres, companies of actors, performances).*
12. H. Irving, *English Actors, their Characteristics and Methods* (R. Burbage, Betterton, Garrick, E. Kean).[2]

Welchen nutzen dürfen wir von solchen abhandlungen im ıterrichte erwarten?

Wenn irgendwo, so ist bei einem wahlfreien fache wie dem ıglischen die vielgerühmte *konzentration* am platze. Erfüllt n fremdartiger inhalt dieses fach, so vermehrt es das ohnehin cht bunte mancherlei des gymnasiums, dessen in der einheit urzelnde kraft durch die neueindringenden elemente von jahrhnt zu jahrzehnt geschwächt worden ist. Bei dem verfahren, ıs ich den fachgenossen empfehle, verwerten wir die arbeit, e der schüler in den deutschen stunden und bei der privatktüre verrichtet hat, und regen ihn umgekehrt an, den übertzten Shakespeare in grösserem umfange und mit mehr sorglt zu lesen. Die *praktischen* ziele, die die unterrichtsbehörde ım englischen gesetzt hat, erreichen wir mit dem vorhin ıarakterisirten lesestoff ganz zweifellos: dieser besteht aus odernen prosa-abhandlungen, die verhältnismässig leicht, d. h. ·r fassungskraft und den englischen vorkenntnissen der primaner ıllkommen entsprechen, dabei zeigen sie ihm eine der „wichgsten geistesbestrebungen" des englischen volkes und sind ısserdem eine fundgrube für sprechübungen, für sprechübungen ın so vielseitiger art, wie es der grosse dramatiker selber ist. er *gefahr* aber, welcher uns die betonung der praktischen ziele leicht aussetzt, der gefahr, dass wir die neueren sprachen in ın dienst des tagesbedürfnisses, des handwerksmässigen, dessen ellen, was das mittelalter *banausia* nannte, dieser gefahr beugen ir mit dem meinerseits empfohlenen lehrmittel vor; wir pflegen ımit im gegenteil das dichterisch-schöne, jenes licht, das seiner lbst wegen licht ist, jenen idealismus, der allzeit das erbteil ıs deutschen gymnasiums bleiben möge.

[1] In deutschen schulausgaben vorhanden. F. D.

[2] Diese abhandlungen, mit anmerkungen und ausführlichem vokabular verhen, werde ich bis ostern den fachgenossen als primalektüre vorlegen können.

Meseritz. J. Hengesbach.

DIE NEUSPRACHLICHE LEKTÜRE AN DEN HÖHEREN LEHRANSTALTEN PREUSSENS IM SCHULJAHRE 1893—94.[1]

Die reformbewegung auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts hat bekanntlich auch der *schullektüre* ihre besondere aufmerksamkeit gewidmet und in wort und schrift mit recht betont, dass hauptsächlich das zu lesen sei, was geeignet ist, den schüler mit dem *modernen sprachgebrauch* und der *kultur* des französischen und englischen volkes bekannt zu machen. Es dürfte nun interessant und zugleich belehrend sein, einmal auf den höheren schulen umschau zu halten, um zu sehen, was während eines bestimmten zeitraums gelesen wurde, und wie sich der lesestoff auf die einzelnen klassen verteilte.

Zu diesem zweck gebe ich im folgenden eine statistische zusammenstellung der im verflossenen schuljahre an den höheren schulen Preussens von U III (bezw. O III) an gelesenen neusprachlichen schriften nach den angaben der jahresberichte von ostern 1894. Unberücksichtigt geblieben sind gedicht- und fabelsammlungen und lesebücher, letztere mit ausnahme von einigen französischen und englischen ausgaben.

A. DIE FRANZÖSISCHE LEKTÜRE.

Die zusammenstellung erfolgt ohne unterscheidung der einzelnen schulgattungen; die I, II und III der realschulen sind den klassen U II, O III und U III der vollanstalten gleichgesetzt. Die *eingeklämmerten* zahlen bedeuten *kombinirt mit der folgenden klasse.*

[1] Durch umstände, an denen ich sehr wider willen die hauptschuld trage, ist das ms. dieser arbeit längere zeit in der druckerei unerledigt liegen geblieben, weshalb ich den herrn verfasser wie die geehrten leser um freundliche nachsicht bitte. W. V.

Verfasser und titel	O I	U I	O II	U II	O III	U III	Zus.
Ampère, *Voyages et littérature*	1	1	2	—	—	—	4
Arago, *Histoire de ma jeunesse*	—	—	—	5	—	—	5
— *Monge*	—	—	—	2	—	—	2
Augier et Sandeau, *Le gendre de M. Poirier*	3 (6)	2	8	1	—	—	20
— *La pierre de touche*	(1)	—	1	—	—	—	2
Ausgewählte erzählungen (Renger)	—	—	1	4	5	—	10
Ausgewählte kanzelreden	2	—	—	—	—	—	2
Barante, *Jeanne Darc*	—	1	9 (2)	16	1	—	29
Barrau, *Scènes de la rév. franç.*	1	6	4	4	—	—	15
Barthélemy, *Anacharsis*	—	—	3	4	1 (1)	—	9
Bazancourt, *Expédition de Crimée*	—	—	—	2	—	—	2
Beaumarchais, *Barbier de Séville*	1 (1)	—	—	—	—	—	2
Berquin, *Le bon cœur*	—	—	—	2	1	—	3
— *Le déserteur*	—	—	1	—	1	—	2
Block, *Économie politique*	—	—	—	2	—	—	2
Boileau, *Art poétique*	3 (1)	—	—	—	—	—	4
Boissier, *Cicéron et ses amis*	2 (1)	2	1	—	—	—	6
Bossuet, *Oraisons funèbres*	2 (2)	4	—	—	—	—	8
Bouilly, *L'abbé de l'épée*	—	—	4	—	—	—	4
Briefe zur französ. revolution	(2)	—	—	—	—	—	2
Bruno, *Tour de la France*	—	—	—	2	8 (1)	15	26
— *De Phalsbourg à Marseille*	—	—	—	4	7 (1)	5	17
Capefigue, *Hist. de Charlemagne*	1	1	—	—	1	—	3
Chateaubriand, *Itinéraire*	1	2	1	—	—	—	4
Cherbuliez, *Un cheval de Phidias*	9 (1)	—	—	1	—	—	11
Choix de contes et de récits	—	—	—	2	—	—	2
— *de nouv. du XIX. siècle*	—	—	—	3	5	—	8
— *de nouv. modernes*	4 (7)	6	15 (2)	30	19	—	83
Contes modernes	—	—	—	—	2	—	2
Conteurs modernes	—	1	—	4	1	—	6
Coppée, *Ausgewählte erzählungen*	2	—	3	11	—	—	16
Corneille, *Cid*	9 (14)	15	16 (1)	2	—	—	57
— *Cinna*	1 (4)	3	7	—	—	—	15
— *Horace*	2 (2)	5	3	—	—	—	12
Daru, *Histoire de la quatrième croisade*	(1)	—	—	1	—	—	2
Daru, *Commerce et industrie de Venise*	—	—	—	2	—	—	2
Daudet, *Lettres de mon moulin* (und *contes choisis*)	2 (4)	3	12 (2)	19	6 (1)	4	53
— *Ausgewählte erzählungen*	—	—	11 (1)	11	—	—	23
— *Contes du lundi*	1	—	1	2	1	—	5
— *Le petit chose*	3 (3)	2	5 (1)	5	1	—	20
— *La belle Nivernaise*	1	—	1	1	—	—	3
— *Tartarin de Tarascon*	1 (4)	3	10	2	—	—	20
Delavigne, *Marino Faliero*	2	—	1	—	—	—	3
— *Louis XI*	1 (3)	5	7	1	—	—	17
Demogeot, *Littérature française*	1 (3)	1	—	—	—	—	5
Descartes, *Discours de la méthode*	2 (1)	—	—	—	—	—	3
Dhombres et Monod, *Biogr. hist.*	—	—	—	3	18	10	31
Dumas, *Histoire de Napoléon*	1	—	6 (1)	5	—	—	13
Dumas et Dauzats, *15 jours au Sinaï*	2	—	2	—	—	—	4

Verfasser und titel	O I	U I	O II	U II	O III	U III	Zus.
50. Duperrex, *Histoire ancienne*	—	—	—	—	2	3	5
51. Duruy, *Biogr. d'hommes cél.*	(1)	—	—	4	13	2	20
52. — *Hist. de France* (incl. einzelausg.)	6 (6)	4	26 (4)	12	8	—	66
53. — *Histoire grecque*	—	—	6	2	1	1	10
54. — *Hommes cél. de l'hist. rom.*	—	—	—	—	—	5	5
55. — *Petite histoire romaine*	—	—	—	—	—	9	9
56. Erckmann-Chatrian, *Camp. de Mayence*	—	—	2	10	1	—	[illegible]
57. — *Le conscrit*	1	2	9 (3)	61	56 (4)	15	151
58. — *Contes populaires* (und *Contes des bords du Rhin*)	—	—	3	15	13	3	34
59. — *L'invasion*	—	—	3	3	5	—	11
60. — *Waterloo*	—	1	12	29	25	3	70
61. Feuillet, *Le village*	2 (1)	2	14 (1)	6	—	—	26
62. — *Roman d'un jeune h. pauvre*	2 (1)	1	3	1	—	—	8
63. Florian, *Don Quichotte*	—	—	—	1	2	—	3
64. — *Guillaume Tell*	—	—	—	1	1	—	2
65. Frédéric II, *Corresp. avec Voltaire*	1 (4)	2	—	—	—	—	7
66. — *La guerre de 7 ans*	1 (2)	1	3	1	—	—	8
67. Galland, *Aladdin*	—	—	—	2	2	4	8
68. — *Ali Baba*	—	—	—	—	(1)	2	3
69. — *Sindbad*	—	—	—	—	5	8	13
70. Girardin, *La joie fait peur*	1	2	3	2	2	—	10
71. Guizot, *Histoire de Charles I.*	1 (4)	2	2	—	—	—	9
72. — *Histoire de la civilisation*	3 (11)	8	2	—	—	—	24
73. — *Louis XI*	—	—	2	2	—	—	4
74. — *Récits historiques*	1 (2)	—	3 (1)	11	16	5	39
75. — *Révolution d'Angleterre*	1 (6)	2	—	—	—	—	9
76. — *Washington*	3 (6)	3	—	—	—	—	12
77. Hugo, *Hernani*	4 (3)	2	—	—	—	—	9
78. Lamartine, *Christophe Colomb*	(1)	—	1	—	—	1	3
79. — *Histoire des Girondins*	1	—	1	—	—	—	2
80. — *Procès et mort de Louis XVI*	3 (2)	1	6	12	—	—	24
81. — *Voyage en Orient*	(1)	—	—	1	—	—	2
82. Lamé-Fleury, *Déc. de l'Amérique*	—	—	—	5	29 (1)	4	39
83. — *Histoire de France*	—	—	—	—	6	5	11
84. Lanfrey, *Histoire de Napoléon I*	6 (13)	5	9	2	—	—	35
85. — *Campagne de 1806—1807*	14 (16)	12	6 (1)	3	—	—	52
86. — *Campagne de 1809*	6 (3)	1	1	—	—	—	11
87. Lavisse, *Réc. et entretiens sur l'hist. de France*	—	—	—	—	1	1	2
88. Le Sage, *Gil Blas*	1	1	3	1	3	—	9
89. Maistre, *La jeune Sibérienne*	1	—	1	4	5	2	13
90. — *Les pris. du Caucase* (und *Le lépreux*)	—	—	1	5	5	3	14
91. Malot, *Sans famille*	—	—	1	1	1	—	3
92. Mélesville, *La berline de l'émigré*	—	—	1	1	—	—	2
93. Mérimée, *Colomba*	(2)	2	5	6	1	—	16
94. Michaud, *Histoire des croisades*	—	—	1	12	9	3	25
95. — *La première croisade*	—	1	1	29	30 (1)	12	74
96. — *La troisième croisade*	—	1	1	12	8 (1)	6	29
97. — *Influence et rés. des cr.*	(1)	—	1	1	—	—	3
98. — *Mœurs et cout. des cr.*	1 (1)	—	—	6	—	—	8

ser und titel	O I	U I	O II	U II	O III	U III	Zus.
Siège d'Antioche et Prise alem	—	—	—	1	9	1	11
Précis de l'hist. mod.	(3)	—	1	3	1	—	8
ormation territoriale et de la France	(3)	1	—	—	—	—	4
le la rév. française	17 (29)	14	3	2	—	—	65
le la Terreur	3 (2)	—	2	—	—	—	7
Franklin	2 (2)	3	14	14	1	—	36
Discours	20 (6)	1	—	—	—	—	27
'avare	25 (36)	29	18	—	—	—	108
rgeois gentilh.	10 (10)	9	12	3	—	—	44
mmes savantes	19 (19)	8	1	—	—	—	47
lade imaginaire	4 (7)	5	3	—	—	—	19
santhrope	26 (44)	10	—	1	—	—	81
écieuses ridicules	4 (10)	5	3	—	—	—	22
rtufe	13 (9)	6	1	—	—	—	29
eglé), *La guerre de 1870*	(2)	—	—	5	1	—	8
eu, *Grandeur et déca- s Romains*	8 (12)	5	6	—	—	—	31
pittoresques	—	1	4	—	2 (1)	—	8
Frédéric le Grand	(1)	2	6 (1)	14	8	2	34
erre de 7 ans	(1)	—	1	5	—	—	7
es Provinciales	2	—	—	—	—	—	2
èces de théâtre	—	—	2	—	—	—	2
L'honneur et l'argent	3 (2)	3	3	1	—	—	12
ndromaque	(2)	—	—	—	—	—	2
e	5 (14)	18	24 (1)	5	—	—	67
nicus	5 (15)	7	3	2	—	—	32
	1 (2)	—	1	—	—	—	4
nie	3 (3)	4	3	—	—	—	13
date	1	4	1	—	—	—	6
	2 (10)	4	2	—	—	—	18
e contes et récits pour sse	—	—	—	—	2	8	10
s livres	—	—	—	6	3	2	11
exandre le Grand	—	—	1	5	7 (2)	4	19
d'h. cél. de l'antiquité	—	—	—	1	4	1	6
onde guerre punique	—	—	3	3	2	2	10
es illustres de l'ant.	—	—	1	3	3 (2)	1	10
ire, *Courage et bon cœur*	—	—	—	2	2	1	5
Jean Sobieski	—	—	—	—	2	—	2
Mlle de la Seiglière	6 (10)	12	30 (3)	18	4	—	83
iège de Paris	15 (16)	15	29 (2)	26	2	—	105
verre d'eau	2 (3)	7	15 (2)	11	—	—	40
nd et Raton	(2)	1	5	4	—	—	12
naraderie	(1)	2	4	—	—	—	7
toile	—	—	1	1	—	—	2
et revanche	—	1	2	—	—	—	3
avigne, *Le diplomate*	—	—	2	2	—	—	4
ouvé, *Adr. Lecouvreur*	(1)	1	—	—	—	—	2
ntes de la reine de Na- re	—	—	—	2	—	—	2
aille des dames.	1	1	4	—	—	—	6
doigts de fée	(2)	—	4	3	—	—	9

Verfasser und titel	O I	U I	O II	U II	O III	U III
148. Scribe et Rougemont, *Avant, pendant et après*	(1)	—	3	—	—	—
149. Ségur, *Histoire de la gr. armée en 1812*	1 (6)	10	23 (2)	12	2	—
150. — *Les désastres de la grande armée*	—	—	3	3	—	—
151. — *Napoléon à Moscou, passage de la Bérézina*	—	—	5 (2)	5	—	—
152. — *Napoléon à Moscou*	2	3	4	2	—	—
153. — *Passage de la Bérézina*	—	—	1	1	—	—
154. — *Histoire ancienne*	—	—	(1)	—	—	1
155. Souvestre, *Au coin du feu* (und *Les clairières*)	3	2	15 (2)	48	38	7
156. — *Le chevrier de Lorraine*	—	—	—	—	2	—
157. — *Confessions d'un ouvrier*	—	—	3 (1)	2	—	—
158. — *Les derniers paysans*	(2)	—	—	2	1	—
159. — *Sous la tonnelle*	—	—	1	—	1	1
160. — *Un philosophe sous les toits*	(3)	6	3	3	—	—
161. Staël, *De l'Allemagne* (und *De la littérature allemande*)	2 (7)	1	—	—	—	—
162. *Tableaux hist. du moyen âge*	—	—	1	4	1	—
163. Taine, *Origines de la France contemporaine*	20 (17)	7	—	—	—	—
164. Thierry, Amédée, *Hist. d'Attila*	(2)	1	6 (1)	11	—	
165. Thierry, Aug., *Conquête de l'Angleterre*	(1)	—	3	4	1	—
166. — *Guillaume le Conquérant*	—	—	6	4	—	—
167. Thiers, *Ägyptische expedition*	(4)	3	25 (2)	79	4 (1)	
168. — *Campagne d'Italie*	(1)	3	12 (1)	10	—	—
169. — *Napoléon à Sainte-Hélène*	1	3	3 (1)	2	1	—
170. — *Quatre-Bras et Ligny*	—	1	1 (1)	—	—	—
171. — *Waterloo*	1	2	8 (1)	—	4	—
172. Töpffer, *Nouvelles genevoises*	2 (2)	1	6	5	3	—
173. — *La bibliothèque de mon oncle*	(1)	1	—	3	—	—
174. Verne, *Christophe Colomb*	—	—	—	1	2	—
175. — *Cinq semaines en ballon*	—	—	1	3	1	
176. — *Le tour du monde en 80 jours*	(2)	5	8	12	11	
177. — *Voyage au centre de la terre*	—	—	1	2	1	
178. Vigny, *Canne de jonc et Cachet rouge*	—	—	2	—	—	
179. — *Cinq-Mars*	—	—	—	2	—	
180. Villemain, *Histoire de Cromwell*	5 (3)	3	—	—	—	
181. Voltaire, *Histoire de Charles XII*	—	—	2	25	81 (4)	
182. — *Siècle de Louis XIV*	4 (7)	5	7 (1)	2	—	
183. — *Guerre de la Succession d'Espagne*	(2)	2	—	5	—	
184. — *Pierre le Grand*	—	1	—	1	—	
185. — *Mérope*	(2)	1	—	—	—	
186. — *Zaïre*	1 (3)	3	2 (1)	—	—	
Zusammen (inkl. der folgenden 71)	371 (506)	371	650 (46)	827	545 (22)	

Je einmal wurde gelesen:

In O I: Arago, *James Watt*; Banville, *Gringoire*; Boileau, *Épîtres*; ier, *Éloges*; Dumas, *Mademoiselle de Belle-Isle*; Dumas, *Le capitaine* *phile* (pariser ausgabe); Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence et Lettre les occupations de l'Académie française*; Hugo, *Ruy Blas*; Ponsard, *rèce*; Picard, *Les deux Philibert*; Voltaire, *Poésies philosophiques* (zus. 11).

In U I: Balzac, *Mercadet*; Depping, *Les expéditions des Normands*; Valette, *Mémoires et Souvenirs*; Musset, *Il faut qu'une porte soit ou-e ou fermée*; Piron, *La Métromanie*; Pressensé, *La maison blanche*; nard, *Le Joueur*; Sévigné, *Lettres choisies*; Voltaire, *Mahomet* (zus. 9).

In der komb. I: Arago, *Fresnel*, *Malus*; Augier, *Gabrielle*; Boileau, *Lutrin*; Bougeault, *Littérature française*; Buffon, *Discours sur le style*; teaubriand, *Jeunesse de Ch*; Du Camp, *Paris*; Guizot, *Essais sur toire de France*; Louis XIV, *Mémoires pour l'année 1666*; Musset, *ison*; Pailleron, *Le monde où l'on s'ennuie*; Thierry, *Lettres sur toire de France*; Villemain, *Vies des principaux poètes anglais* (zus. 13).

In O II: Condorcet, *Éloges*; Corneille, *Le menteur*; D'Hérisson, *Journal officier d'ordonnance*; Leclerq, *Les interprétations*; Levin, *La Prusse s Jéna*; Marmont, *Mémoires*; Sand, *La Mare au diable*; Theuriet, *tes pour les vieux et les jeunes*; Thiers, *Histoire du Consulat et de pire*; Thiers, *Marengo u. Hohenlinden*; Voltaire, *Tancrède*; Wafflard 'ulgence, *Le voyage à Dieppe* (zus. 12).

In U II: Berquin, *Le congé*; Buffon, *Choix de l'histoire naturelle des aux*; Carrey, *La Cordillère équatoriale*; Dumas, *Les Demoiselles de t-Cyr*; Duperrex, *Histoire moderne*; Ferry, *Scènes de la vie sauvage Mexique*; Hubault et Marguerin, *Les grandes époques de la France*; aud, *Les croisades de Frédéric-Barberousse et de Richard Cœur-de-*; Michelet, *Études de la nature*; Picard, *M. Musard*; Poire, *Premières ns sur l'industrie* (pariser ausgabe); Rollin, *Histoire romaine*; Saint-e, *Paul et Virginie*; Scribe, *L'ambitieux* (zus. 14).

In O III: *Abrégé de l'histoire de l'oncle Tom*; Aymeric, *Souvenirs de ge*: Brée, *Thérèse ou l'enfant volé*; Condorcet, *Notices biographiques*; lon, *Aventures de Télémaque*; Figuier, *Scènes et tableaux de la nature*; ier, *Histoire de Théodose le Grand*; Florian, *Numa Pompilius*; Foncin, *raphie de la France*; Souvestre, *Théâtre de la jeunesse* (zus. 10).

In U III: *Contes de ma tante Gertrude*; Vallat, *Frédéric le Grand*.

Die summe der je einmal gelesenen schriften beträgt 71.

Es wurden demnach im französischen im ganzen 257 schriften mmen 3532 mal gelesen. Beteiligt waren an dieser lektüre O I, 172 U I, 225 komb. I, 365 O II, 598 U II, 34 komb. II, O III, 183 U III und 22 komb. III.

B. DIE ENGLISCHE LEKTÜRE.

Die gymnasien sind von den reallehranstalten getrennt, da erstere mit wenigen ausnahmen nur in zwei jahreskursen englischen unterricht haben. Ausserdem ist von den gymnasien zu bemerken: 50 hatten englisch ohne besondere schriftstellerlektüre; 9 hatten englisch nur in II und 6 in einer aus I und II kombinirten klasse; 4 waren ohne englischen unterricht *aus mangel an einer geeigneten lehrkraft* und 1 aus mangel an einer verfügbaren lehrkraft; wegen mangels an beteiligung fiel der englische unterricht einmal in I und einmal in II gänzlich und dreimal in beiden klassen im winterhalbjahr aus. Ohne dass der grund angegeben ist, hatten 3 gymnasien kein englisch, und in den berichten von 3 weiteren ist von englischem unterricht überhaupt nicht die rede.

Verfasser und titel	Gymnas.		Realanstalten					Zus.
	I	II	O I	U I	O II	U II	O III	
1. Boyle, *William the First*	—	—	—	—	—	3	—	3
2. Bulwer, *The last days of Pompeii*	1	—	(1)	—	—	—	—	2
3. — *Money*	1	—	—	—	2	—	—	3
4. Burnett, *Little Lord Fauntleroy*	—	1	1	—	—	1	3	6
5. Byron, *Childe Harold's Pilgrimage*	7	—	1 (8)	—	—	—	—	16
6. — *Prisoner of Chillon* (und *Mazeppa*)	7	—	(1)	2	12 (1)	4	—	27
7. — *The Corsair*	—	—	(2)	1	—	—	—	3
8. Chambers, *English history*	1	—	1	—	—	17	18	37
9. — *Age of the Stuarts*	—	1	—	—	—	1	1	3
10. *Collection of tales and sketches*	7	1	(1)	—	3	8	—	20
11. *Collection of longer English poems* (incl. *Enoch Arden* u. *Des. village*)	9	—	1 (4)	—	10	—	—	24
12. Cooper, *The pathfinder*	—	—	—	—	—	3	—	3
13. — *The last of the Mohicans*	—	—	—	—	2	2	—	4
14. Dickens, *A Child's hist. of Engl.*	—	1	—	—	—	3	9	13
15. — *Christmas carol*	24	—	2 (3)	2	13 (1)	9	—	54
16. — *Cricket on the hearth*	7	—	(2)	—	1	2	—	12
17. — *Pickwick*	1	—	—	—	—	1	—	2
18. — *Sketches*	12	1	1 (5)	—	5	1	—	25
19. — *Tale of two cities*	—	—	1 (1)	—	—	1	—	3
20. Edgeworth, *Popular tales*	—	1	—	—	—	2	8	11
21. Ewing, *Jackanapes*	—	1	—	—	1	1	—	3
22. Farnell, *An Englishman's adventures on German rivers*	—	—	—	—	1	2	—	3
23. De Foe, *Robinson Crusoe*	1	1	—	—	1	1	2	6

Verfasser und titel	Gymnas. I	Gymnas. II	Realanstalten O I	Realanstalten U I	Realanstalten O II	Realanstalten U II	Realanstalten O III	Zus.
'ranklin, *Autobiography*	1	—	—	—	1	5	1	8
reeman, *Norman Conquest of England*	—	—	(1)	—	3	3	—	7
ardiner, *Historical biographies*	1	1	—	—	1	19	—	22
oldsmith, *History of England* .	—	1	—	—	1 (1)	9	2	14
— *Vicar of Wakefield*	2	1	—	—	(1)	—	—	4
eikie, *Physical Geography* . . .	—	—	—	—	—	4	—	4
reen, *Short history of the English people*	—	—	—	—	—	—	2	2
ughes, *Tom Brown's schooldays*	3	—	—	—	—	3	—	6
ume, *Alfred the Great* (und *Richard the Lionhearted*) . . .	—	—	—	—	—	2	—	2
— *Queen Elizabeth*	7	—	(3)	—	3	8	—	21
— *Foundation of English liberty*	1	—	(1)	—	1	—	—	3
— *History of England*	2	—	—	—	1	2	—	5
ving, *Tales of the Alhambra* .	1 (1)	3	—	—	3	19	6	33
— *American tales*	—	—	—	—	1	1	—	2
— *Christopher Columbus*	2	1	—	1	8 (1)	16	—	29
— *Sketchbook*	34	3	1 (3)	3	15 (2)	18	—	79
amb, *Tales from Shakespeare* .	6	4	—	—	2	10	5	27
Life of Benjamin Franklin . . .	—	1	—	—	1	2	1	5
ongfellow, *Evangeline*	4	—	—	—	5	7	—	16
Iacaulay, *History of England* .	24	—	7 (21)	6	8	1	—	67
— *Duke of Monmouth*	5	1	(3)	—	9	5	—	23
— *Engl. before the Restoration* .	2	—	1 (2)	—	4	—	—	9
— *Engl. under Charles II.* . . .	—	—	1 (1)	—	—	—	—	2
— *State of England in 1685* . .	6	—	(5)	3	3 (1)	1	—	19
— *Lord Clive*	12	—	3 (2)	3	10 (2)	15	—	47
— *Siege of Londonderry*	—	—	(1)	—	2	2	—	5
— *Warren Hastings*	8	—	1 (11)	4	6	4	—	34
— *History of the Popes*	1	—	1 (4)	—	—	—	—	6
— *Essays*	3	—	1 (4)	—	1	1	—	10
IcCarthy, *Short hist. of our own times*	—	—	1 (1)	—	—	—	—	2
Iarryat, *Children of the new forest*	5	3	—	—	(1)	19	12	40
— *Masterman Ready*	—	—	—	—	—	3	1	4
— *Peter Simple*	2	—	—	—	—	6	4	12
— *Settlers in Canada*	2	3	—	—	—	10	13	28
— *The three cutters*	5	4	(1)	—	—	8	2	20
Iassey, *In the struggle of life* .	5 (1)	—	(2)	—	2	6	—	16
Ioore, *Paradise and the Peri* . .	—	—	—	—	5	2	—	7
Parlamentsreden	—	—	(3)	1	—	—	—	4
Parley, *Book of Wonders*	—	—	—	—	—	2	—	2
Prescott, *King Philipp II of Spain*	—	—	—	—	2	—	—	2
Reden englischer staatsmänner .	1	—	3 (1)	—	—	—	—	5
Robertson, *History of Scotland* .	—	—	—	—	1	1	—	2
— *History of Charles V*	1	—	—	—	1 (1)	3	—	6
Scott, *Tales of a grandfather* . .	9	16	(1)	—	1 (1)	9	46	83
— *History of Scotland*	2	1	—	—	—	5	2	10

Verfasser und titel	Gymnas.		Realanstalten				
	I	II	O I	U I	O II	U II	OI
69. — *Ivanhoe*	7	1	(1)	—	3	6	—
70. — *Marmion*	1	—	—	—	2	—	—
71. — *Kenilworth*	4	1	(2)	1	1	5	—
72. — *Quentin Durward*	—	—	—	—	1	3	—
73. — *Talisman*	1	—	—	—	1	—	—
74. — *Waverley*	—	—	—	—	2	2	—
75. — *Scenes from old Scottish life*	1	—	(1)	—	—	1	—
76. — *Wallace and Bruce*	—	1	—	—	—	3	[illegible]
77. — *Lady of the Lake*	2	—	1 (6)	1	5 (1)	—	—
78. — *Lay of the last minstrel* . . .	—	—	(1)	—	1	—	—
79. Seamer, *Shakespeare's stories* . .	1	—	—	—	—	10	—
80. Shakespeare, *Julius Cæsar* . . .	33	—	3 (22)	9	4	—	—
81. — *Coriolanus*	2	—	2 (3)	1	—	—	—
82. — *Hamlet*	3	—	2 (1)	—	—	—	—
83. — *Henry IV*	2	—	—	—	—	—	—
84. — *Henry V*	1	—	(2)	—	—	—	—
85. — *King Lear*	4	—	1 (3)	1	—	—	—
86. — *Richard II*	—	—	1 (1)	1	3	—	—
87. — *Richard III*	4	—	1 (7)	1	—	—	—
88. — *Macbeth*	10	—	7 (15)	3	1	—	—
89. — *Merchant of Venice*	10	—	3 (14)	7	—	1	—
90. — *Tempest*	1	—	(1)	—	—	—	—
91. — *Twelfth Night*	—	—	1 (1)	—	—	—	—
92. Sheridan, *The Rivals*	8	1	(3)	—	1	—	—
93. — *School for Scandal*	1	—	1	—	—	—	—
94. Smiles, *George Stephenson*	—	—	(2)	—	1	—	—
95. Smollett, *History of England* . .	—	—	—	—	—	1	
96. Southey, *Life of Nelson*	2	1	—	—	4	7	
97. Stanhope, *The Seven years' war*	1	—	—	—	1	—	—
98. Stewart, *Physics*	—	—	—	—	—	2	
99. Swift, *Gulliver's travels*	3	1	—	—	1	7	
100. Yonge, *Book of golden deeds* . .	1	—	—	—	—	2	
Zusammen (incl. der folgenden 50)	348 (2)	58	54 (192)	56	188 (15)	357	16

Je einmal wurde gelesen:

In den gymnasien.

In I: Addison, ***Spectator***; Bulwer, ***Lady of Lyons***; Bulwer, ***The tales of Miletus***; Creasy, ***Three battles***; Dickens, ***The haunted man***; Hagg ***King Solomon's mines***; Jerome, ***Three men in a boat***; Longfellow, ***courtship of Miles Standish***; Thackeray, ***Book of Snobs and Hogg Diamond***; Mark Twain, ***The 1,000,000 l. Bank-Note etc.*** (zus. 10).

In II: Bret Harte, ***Tales of the Argonauts.***

In den reallehranstalten.

In O I: Milton, *Paradise lost*; Shakespeare, *Midsummer night's dream*; ckeray, *Miscellanies* (zus. 3).

In U I: Freeman, *Historical Essays*; Longfellow, *Tales of a Wayside* ; McCarthy, *The Indian Mutiny*; Shakespeare, *King John*; Mark Twain, *tramp abroad* (zus. 5).

In der komb. I: Addison, *Sir Roger de Coverley*; *Biographical Sketches*; yne, *Black sheep*; Dickens, *Wreck of the Golden Mary*; Goadby, *The gland of Shakespeare*; Macaulay, *Speech delivered at the opening of the burgh Philosophical Institution*; Stanhope, *Charles Stuart* (zus. 7).

In O II: Bulwer, *Richelieu*; Edgeworth, *Lame Jervas*; Gibbon, *History the 1st and 4th crusades*; Thackeray, *Oliver Goldsmith* (zus. 4).

In U II: Brassey, *A voyage in the Sunbeam*; Geikie, *Geology*; Hudson, *fe and Times of Louisa*; Hume, *History of Charles I*; Huxley, *Introductory Primer*; Irving, *Abbotsford*; Lingard, *Life of Mary Stuart*; Marryat, *he Mission*; Palotta and Hurt, *English prose reader*; Robertson, *Society*; *yal Readers*; Smiles, *Self-Help*; Stevenson, *Treasure Island*; Thackeray, *eorge II and III* (zus. 14).

In der komb. II: Gardiner, *An easy history of England.*

In O III: Craik, *Cola Monti*; *Life and Exploits of Robin Hood*; *Lives celebrated men*; Scott, *History of France*; *The Story of Sindbad the ilor* (zus. 5).

Die summe der je einmal gelesenen schriften beträgt 50.

Es wurden also im englischen im ganzen 150 schriften zuammen 1433 mal gelesen. Beteiligt waren an dieser lektüre 14 I und 50 II der gymnasien und 21 O I, 28 U I, 80 komb. I, 5 O II, 254 U II, 12 komb. II und 149 O III der reallehrastalten. Letzteren sind beigezählt 2 progymnasien mit engschem unterricht.

PRIVATLEKTÜRE.

Privatlektüre fand nach den angaben der jahresberichte att *in beiden sprachen* in 13 realgymnasien und 3 oberalschulen; *im französischen* in 14 gymnasien, 6 realgymasien, 2 oberrealschulen und 1 realschule; *im englischen* in realgymnasien und 1 der beiden oben erwähnten progymasien; 1 gymnasium hatte besonderen wahlfreien unterricht n französischen.

SCHLUSSBEMERKUNG.

Indem ich darauf verzichte, an das vorstehende materi weitere betrachtungen zu knüpfen, will ich nur hervorheben dass die aus verschiedenen stellen ersichtlichen missgriffe und abnormitäten zur genüge zeigen, wie berechtigt die in Karlsruh ausgesprochene forderung ist, einen *lektüre-kanon* aufzustellen. Hoffen wir, dass die verhandlungen des 7. neuphilologentages in dieser frage einen guten schritt vorwärts thun und ein resultat ergeben, das dem neusprachlichen unterricht zum segen gereicht.

Altona-Ottensen. DR. H. SCHMIDT.

BERICHTE.

DER ENGLISCHE FERIENKURSUS IN BERLIN
vom 30. sept. bis zum 12. okt. 1895.

Während der michaelisferien, vom 30. sept. bis zum 12. okt., wurde in
rlin ein englischer ferienkursus, nach dem muster des vorhergegangenen
nzösischen kursus abgehalten. Die leitung hatte wieder herr prof. Kabisch
s Berlin übernommen, welcher bereits bei dem französischen kursus den
sitz geführt hatte. Die vorträge fanden im königl. Friedrich-Wilhelms-
nnasium in der Kochstrasse statt, und zwar hatten sich 39 kollegen aus
n östlichen provinzen der monarchie eingefunden.

Montag den 30. september, um 10 uhr vormittags, begrüsste herr wirk-
ner geheimer regirungsrat Stauder die versammlung im namen des kultus-
nisters, worauf herr prof. Kabisch in englischer sprache den kursus er-
nete und dann in deutscher sprache über die einrichtung desselben
ach.

Für die englischen vorträge und übungen waren die engländer herren
rd, Wright, Duncan, Jackson und Horning engagirt worden.

Dienstag und mittwoch von 9—11 uhr vormittags fand eine rezitation
r herren Ford und Wright statt, und zwar wurde gelesen: Tyndall:
agments of Science, Shakespeare: *Julius Cæsar* III, 2, W. Irving: *Tales
the Alhambra* (*The Adventure of the Mason*), Dickens: *Christmas Carol,*
ordsworth: *We are Seven,* Wolfe: *The Burial of Sir John Moore,* Cowper:
n Gilpin. Donnerstag hielt Mr. Ford einen vortrag über das thema:
e Development of the English Novel. Nachdem der vortragende kurz die
fänge des englischen romans im mittelalter gezeigt hatte, ging er über
den grossen romanschriftstellern des 18. jahrhunderts: Richardson, Fielding,
rne und Goldsmith, und besprach dann eingehender den modernen roman
s 19. jahrhunderts. Als vertreter des historischen romans nannte er be-
nders Scott, Charles Kingsley und Lord Lytton (*Harold, Rienzi, The
st Days of Pompeii*). Bei den kriegsromanen erwähnte er Melville:
adiators, Ouida: *Under two Flags,* John Strange Winter: *Bootle's Baby.*
s hauptvertreter des seeromans führte er Marryatt an, bei dem politischen
man zitirte er Lord Lytton: *My Novel,* Ch. Kingsley, Froude, O'Briant

und McCarthy, bei dem humoristischen roman Dickens, Jerome K. Jerome (*Three Men in a Boat*), bei den religiösen und das schulleben schildernden romanen Mrs. Humphrey Ward: *Robert Elsmere*, Hughes: *Tom Brown's Schooldays* und *Tom Brown at Oxford*, Ascott Hope: *English Schoolboy-Life*, George A. Henty und Rider Haggard. — Die tendenz des modernen romans ist nach dem redner möglichst vollkommene darstellung des menschlichen lebens, und sein gegenstand sind moderne soziale und politische fragen.

Am freitag sprach Mr. Wright über: *Dr. Johnson at Home and in his Club*. Der vortrag, der sich im wesentlichen an Macaulays *Essay* anlehnte, war recht interessant und mit humor gewürzt.

Sonnabend hielt herr oberlehrer dr. Opitz aus Berlin einen vortrag in deutscher sprache über „Studienreisen nach England". Als vorbereitung zur reise empfahl redner eine gründliche kenntnis der englischen sprache, der geschichte des landes und der dort üblichen gesellschaftlichen formen. Diesen zweck erreicht man durch privatstunden oder lektüre von modernen romanen und zeitungen, sowie durch das studium folgender werke: Green: *A Short History of the English People*, Seeley: *Expansion of England*, Lady Constance Hore: *Etiquette and what to do and how to do it*, Langenscheidt: *Notwörterbuch*, III, Althaus: *Englische charakterbilder*, Ompteda: *Bilder aus dem leben in England*, Hillebrandt: *Aus und über England*, Bourget: *Études et portraits*, Mac O'Rell: *John Bull*, *Les filles de John Bull*, *Les chers voisins*, Bädeker: *England*, Dickens: *Dictionary of London*, Whittackers *Almanach*. — Redner gab ferner ratschläge für die zeit der reise, das ziel derselben, den reiseweg, die wohnung in London und die besichtigung der wichtigsten sehenswürdigkeiten. Er empfahl, ausser London auch ein seebad zu besuchen, oder eine industriestadt wie Manchester oder hafenstädte wie Portsmouth und Bristol oder endlich die universitätsstadt Oxford oder Cambridge.

Der montag war pädagogischen fragen gewidmet, indem herr prof. dr. Mangold aus Berlin über die „methode des englischen unterrichts" sprach. Der vortragende hatte seinen stoff in folgender weise eingeteilt: 1) anfangsunterricht, 2) sprechübungen, 3) grammatik, 4) lektüre, 5) mündliche übersetzung, 6) schreibübung, 7) vokabelschatz, 8) realien und litteratur. — Da die zeit am montag zur beendigung des vortrages nicht ausreichte, so erklärte sich herr prof. Mangold bereit, am folgenden donnerstag nachmittag sein thema zu ende führen zu wollen, woran sich dann eine diskussion anschliessen sollte. Redner, der, wie man aus seiner broschüre *Gelöste und ungelöste fragen der methodik* weiss, zu den gemässigten reformern gehört, will *wissenschaftliche* phonetik nicht in der schule treiben, wohl aber *praktische* phonetik; die hauptsache bei der unterweisung in der aussprache bleibt glückliche imitation, vorsprechen des lehrers und nachsprechen der schüler. Eine *gelegentliche* anwendung der phonetischen umschrift ist nützlich, zu einer überbürdung der schüler würde dagegen

umschrift ganzer texte führen.[1] Die aussprache ist möglichst *korrekt* zu lehren, wobei ausspracheregeln nicht ganz zu entbehren sind. Redner empfiehlt das chorlesen, obwohl Münch in seiner *Didaktik* nicht gerade dafür ist. Freilich gehört dazu ein musikalisches ohr des lehrers. Gesang im im englischen pflegt der vortragende nicht, ist aber auch nicht prinzipiell dagegen. Man muss die lektüre mit *zusammenhängenden* texten beginnen, abwechselnd bei offenem und geschlossenem buch, ohne ausschluss der muttersprache; dagegen nannte es redner einen unwürdigen zustand, mit zusammenhangslosen wörtern und sätzen zu beginnen („plötzismus"), wie es z. b. in dem lehrbuch von Plötz-Kares der fall ist. Für den englischen unterricht empfiehlt er warm Hausknechts *English Student* und *English Reader*. Die sprechübungen müssen zuerst in weiter nichts bestehen als in fragen nach den einzelnen satzteilen und erst allmählich sich freier gestalten. Die *questionnaires* sind zu verwerfen. Als übungen im sprechen empfehlen sich auch rechenaufgaben, wobei man auch die schüler sich gegenseitig fragen lassen kann. Sind die leistungen der klasse gut, so können in 20 minuten 80 fragen und antworten gegeben werden. In den oberklassen haben sich die mündlichen übungen auch wesentlich auf frage und antwort zu beschränken, und es sind monologe der schüler zu vermeiden. Nach der lektüre eines bestimmten abschnittes sind hörübungen, sog. *narratives,* wie sie Hausknecht gibt, sehr nützlich. Diese besprechung des gelesenen stoffes in der *fremden* sprache ist die blüte des ganzen unterrichts. — Der grammatische stoff muss beschränkt werden, denn die grammatik ist nur eine dienerin für das erlernen der fremden sprache in der schule. Nicht in grammatischen regeln liegt die logische schulung des geistes, sondern in der bildung neuer begriffe. Das grammatische verfahren muss induktiv sein. Im ersten semester treibe man noch gar keine grammatik, sondern erst im zweiten semester sind die grammatischen regeln aus dem gelesenen zu gewinnen. — Bei der auswahl dsr lektüre muss man veraltete schriftsteller ausscheiden, wie z. b. den historiker Hume. Cooper und Defoe sind schon zu viel deutsch gelesen. Die *Essays* von Macaulay sind zu schwierig. Der vortragende gab einen kanon für die englische lektüre, wie er im englischen seminar seines gymnasiums entworfen worden ist. — Das übersetzen in die fremde sprache kann in der schule keine *kunst* werden, daher soll man keine deutschen originale übersetzen lassen; wohl aber könnte es vielleicht eine *übung* sein, obwohl die meisten reformer freie übungen in der fremden sprache vorziehen. Die neuen lehrpläne hindern uns leider, genügende erfahrungen mit der neuen methode zu machen, indem sie für die abschlussprüfung eine übersetzung aus dem deutschen fordern. Walter will statt der übersetzungen nur nachahmungen in der fremden sprache haben, während Münch nicht ganz auf übersetzungen verzichten will, obwohl auch er ihren wert nicht sehr hoch anschlägt. Redner teilt nicht diese ansicht von Münch; er glaubt nicht, dass die über-

[1] ? *D. red.*

setzungen eine schulung des geistes seien, denn das denken wird nicht einheitlicher durch beständiges vergleichen der beiden sprachen. Jedenfalls will redner auf der unterstufe die übersetzungen in die fremde sprache ganz beseitigt wissen. — Die schreibübungen können sehr mannigfaltig sein, und es ist dafür massgebend, was Münch über diesen punkt gesagt hat. Statt des exerzitiums bei der abschlussprüfung könnte eine freie übung eintreten. — Zur erweiterung des wortschatzes empfehlen die lehrpläne vokabularien, doch fehlen derartige hilfsmittel noch. Die beste erweiterung geschieht im lebendigen zusammenhang mit der lektüre. — Für die synonymik sind allgemeine definitionen zu vermeiden, weil bei synonymischen unterscheidungen sehr viel im blossen gefühl liegt. Für das studium der realien ist das buch von Arnold Forster: *The English Citizen*, zu empfehlen. Die frage, in welchem umfange realien im unterricht berücksichtigung zu finden haben, ist noch nicht gelöst. — Die litteratur darf nicht aus dem unterricht verbannt werden; wenn auch die schüler selbstverständlich nicht alles lesen können, was sie in der litteraturgeschichte hören, so brauchen sie dadurch noch nicht zu einem oberflächlichen urteil über die schriftsteller verleitet werden. Nur muss man nicht zu viele namen und daten geben, sondern hauptsächlich die gedanken des schriftstellers vorführen und verständlich machen. Freilich sind für eine solche behandlung der litteraturgeschichte noch keine brauchbaren hilfsmittel vorhanden.[1]

In der sich an diesen vortrag anschliessenden diskussion wurden besonders die in den lehrplänen empfohlenen sog. stilübungen besprochen, die an manchen anstalten in übersetzungen aus der fremden sprache ins deutsche bestehen und den deutschen stil fördern helfen sollen; dieselben wurden jedoch von allen anwesenden einstimmig als wertlos *verworfen*, da sie für das deutsche doch ohne nutzen sind, den fremden sprachen die zum betriebe derselben notwendige zeit verkürzen und den ohnehin mit korrekturen belasteten neusprachlichen lehrer noch mit weiteren unnützen korrekturen beschweren. Dagegen wurde betont, dass man bei dem *mündlichen* übersetzen aus der fremden sprache auf gutes deutsch zu halten habe. — Zum schluss wurde noch auf die bedeutung der phonetik hingewiesen, deren studiums der neuphilologe nicht entraten kann, und es wurde geltend gemacht, dass auch im unterricht des deutschen auf gute aussprache mehr gewicht gelegt werden solle, und dass die elementarlehrer zu diesem zwecke ebenfalls phonetisch geschult sein müssten.

Am dienstag sprach Mr. Duncan über Thomas Carlyle: *Heroes and Hero-Worship*. Redner trug die hauptgedanken des 1. kapitels: *The Hero as Divinity* vor, las dann einige stellen aus demselben und schloss mit der lektüre der abschnitte aus lesson 3: *The Hero as Poet*, welche Shakespeare und Dante behandeln.

Am nachmittag las Mr. Jackson einige kapitel aus Hope: *English Schoolboy-Life.*

---

[1] Der vortrag ist seitdem bei J. Springer (Berlin) erschienen.

Am folgenden tage sprach Mr. Wright über: *Curiosities of English Literature.* In seinem unterhaltenden vortrage führte Mr. Wright eine reihe von englischen kinderreimen, rätseln, sprichwörtern und anderen scherzen vor, von denen ich erwähne: *How the old woman drove the pig home* (abgedruckt im *Englischen lesebuch* von Vietor-Dörr) und *The house that Jack built*[1]; zur illustration des letzteren hatte der vortragende eine anzahl selbstgefertigter zeichnungen mitgebracht. Von anderen scherzen führe ich an:

Adam's ale is the best brew.
Beer brings many to their bier.
Pots of beer cost many a tear.
Put glasses to thy eyes, not to thy lips.
The best side of a beer-house is its outside.
Do not make thy nose blush for the sins of thy mouth.

Und zum schluss eine inschrift auf einem grabstein:

Here lies my wife *For her repose*
Beneath this stone, *And for* MY OWN.

Donnerstag hielt Mr. Duncan einen vortrag über das vielgelesene buch des amerikaners Bellamy: *Looking Backward.* Besonders eingehend besprach er des verfassers ausführungen über die heeresorganisation im jahre 2000, das geld, die grossen kaufläden, die musik, litteratur und das verbrechen.

Freitag: Vortrag des Mr. Ford: *Three Days in London.* Redner begann seine wanderung durch die hauptstadt Englands von zwei zentren aus, nämlich Charing Cross und Mansion House, und führte seine zuhörer im geiste nach Westminster Abbey, der St. Paulskirche, dem Tower, über den strand nach Trafalgar Square und der National Gallery, dem parlamentsgebäude, zurück nach der City, nach der kirche St. Mary-le-Bow, deren glocken berühmt sind, da nur der sich rühmen darf, ein richtiger *cockney* zu sein, der innerhalb des klanges dieser Bow-Bells geboren ist. Bei erwähnung des Mansion House erklärte der vortragende die städtische verwaltung Londons und nannte dann noch The People's Palace im osten der hauptstadt, zu dessen gründung Sir Walter Besant die anregung gegeben hat. Zum schluss schilderte redner noch die wirksamkeit der heilsarmee, welche er für eine segensreiche hält, da sie die not zu lindern und besonders die trunksucht zu bekämpfen sucht.

Am nachmittage desselben tages las Mr. Jackson einige abschnitte aus Ascott Hope: *English Schoolboy-Life* vor, worauf herr oberlehrer Bahlsen einen vortrag hielt über die frage: „Chrestomathie oder schriftsteller?“ Ref. war leider verhindert, diesem vortrage beizuwohnen.[2]

Abends vereinigten sich die teilnehmer des kursus, sowie die engländer, welche vorträge in demselben gehalten hatten, zu einem abendessen bei Tucher in der Friedrichstrasse. Herr prof. Kabisch brachte den kaisertoast

---

[1] Für 6 *d.* bei Frederick Warne & Co. in London käuflich.

[2] Vgl. hier unten s. 543 ff. *D. red.*

aus, an den sich dann eine grosse zahl anderer, launiger tischreden in deutscher und englischer sprache anreihten. In fröhlicher stimmung und doppelsprachiger unterhaltung verliefen die stunden, die den kursisten nach der angestrengten thätigkeit der beiden vergangenen wochen eine angenehme erholung boten.

Am letzten tage, sonnabend, hielt Mr. Ford noch eine vorlesung aus Besant: *London*, worauf herr prof. Kabisch den kursus schloss, indem er namentlich betonte, dass man nicht etwa glauben dürfe, derartige übungen könnten dem neuphilologen den aufenthalt im auslande ersetzen, sondern der kursus sei lediglich als eine vorbereitung für eine solche reise zu betrachten oder als eine neue anregung für solche, welche schon früher im auslande gewesen waren und im inlande wenig gelegenheit haben, sich praktisch in der fremden sprache zu üben.

Um das bild von der einrichtung dieses kursus zu vervollständigen, habe ich noch die zirkel zu erwähnen, welche täglich von 11—1 uhr abgehalten wurden und eine notwendige ergänzung zu den englischen vorträgen und rezitationen bildeten, denn wenn bei den letzteren das ohr geübt werden sollte, so dienten jene auch zur übung der zunge. Die kursisten waren in fünf gruppen eingeteilt, deren jede von einem engländer geleitet wurde. Hier hatte man gelegenheit zum sprechen und konnte in zwangloser unterhaltung mit dem engländer und den kollegen über alles mögliche aufklärung erhalten. Die übungen in den einzelnen zirkeln waren sehr mannigfaltig, und es wurden auch die engländer mehrmals gewechselt. Einige lasen und unterhielten sich über beliebige themata, andere trugen selbst verschiedenes vor oder hatten sprechübungen im anschluss an die Hölzelschen wandbilder, wieder andere sprachen über ein vom engländer gestelltes thema oder hielten scherzhafte debatten ab. Manche zogen es auch gelegentlich vor, das schullokal zu verlassen und in begleitung ihres englischen instruktors die frische luft im tiergarten zu atmen oder eine ästhetische unterhaltung im museum oder in der ruhmeshalle zu führen oder auch wohl einmal die durstige kehle in einem behaglichen lokal anzufeuchten, und die letzteren versicherten, dass gerade dann die unterhaltung in der fremden sprache am ungezwungensten sei und die bande der zunge am ehesten gelöst würden!

Freilich glaube ich, dass die zirkel viel nutzbringender sein würden, wenn sie — noch kleiner wären, und es ist sehr zu wünschen, dass bei dem nächsten kursus so viel mittel vorhanden wären, um mehr engländer zu engagiren, so dass die zahl der personen in jedem zirkel höchstens drei bis vier wäre.

Für ästhetischen genuss nach des tages mühe und arbeit war in dankenswerter weise gesorgt, indem die intendantur der königlichen theater fast täglich eine anzahl von freibillets den kursisten zur verfügung stellte. Um ein bleibendes *sichtbares* andenken an diesen kursus zu besitzen, hatte herr prof. Kabisch die liebenswürdigkeit, von allen teilnehmern sowie den engländern zwei photographische gruppenbilder anzufertigen, welche gewiss

jedem noch lange eine schöne erinnerung sein werden an jene beiden in Berlin verlebten wochen, die so reich an anregung und so fruchtbringend für unsere pädagogische thätigkeit waren.

Da dieses erst der zweite neusprachliche ferienkursus in Berlin war, so ist es natürlich, dass einzelne unvollkommenheiten sich noch zeigten, welche eine längere erfahrung gewiss beseitigen wird. Von den verbesserungsvorschlägen, welche am schlusse gemacht wurden, waren es besonders zwei, welche die zustimmung einer grösseren anzahl von kollegen fanden, nämlich:

1) Es ist wünschenswert, dass die dauer des kursus etwas verlängert werde, damit einige tage der ruhe und erholung eingelegt werden können, da eine so intensive arbeit, wie sie jetzt geleistet wurde, doch wohl für viele recht anstrengend ist.

2) Ein mehrwöchentlicher aufenthalt in Berlin, sowie die hin- und rückreise legen den teilnehmern nicht unerhebliche kosten auf, und nur wenige kollegen königlicher anstalten erhalten reisediäten. Es wurde daher der wunsch ausgesprochen, allen teilnehmern an diesen kursen eine pekuniäre beihilfe aus staatsmitteln zu gewähren.

Hoffen wir, dass alle wünsche, soweit sie berechtigt und erfüllbar sind, erfüllt werden mögen, damit die arbeit der neusprachlichen kurse eine segensreiche sei für lehrer und schüler.

Elbing. Dr. Block.

NEUSPRACHLICHES VON DER 4. HAUPTVERSAMMLUNG DES VEREINS ZUR FÖRDFRUNG DES LATEINLOSEN HÖHEREN SCHULWESENS zu Quedlinburg am 5. bis 7. oktober 1895.

Unter dem vorsitz des direktors prof. dr. Holzmüller (realschule mit fachklassen, Hagen i. W.) hielt der vorstehend genannte, bis jetzt annähernd 800 mitglieder zählende verein in der ersten oktoberwoche v. js. in der alten kaiserstadt am Unterharz seine vierte hauptversammlung ab. Von fern und nah waren die teilnehmer in ansehnlicher zahl erschienen, u. a. aus Krefeld, Duisburg, Elberfeld, Hagen, Kassel, Lippe, Göttingen, Hannover, Itzehoe, Braunschweig, Wolfenbüttel, Seesen, Magdeburg, Halberstadt, Oschersleben, Dessau, Köthen, Leipzig, Luckenwalde, Berlin. Die östlichen provinzen waren nicht vertreten, was bei der ablehnenden haltung, die man dort dem lateinlosen schulwesen gegenüber bisher noch einnimmt, nicht wunder nehmen kann. Immerhin waren etwa fünfzig auswärtige gäste eingetroffen; mehrere derselben machten gebrauch von der gastlichen unterkunft, die die mitglieder des quedlinburger zweigvereins (er zählt nicht weniger als 120 mitglieder!) zur verfügung gestellt hatten.

Die tage verliefen zur vollsten befriedigung aller teilnehmer. War das programm auch äusserst reichhaltig, so wurde doch jeder punkt der tagesordnung dank der meisterhaften leitung Holzmüllers und seines stell-

vertreters, des direktors dr. Hintzmann (oberrealschule Elberfeld), glatt erledigt.

Die vorträge und beratungen fanden in der aula der städtischen realschule statt. Die verhandlungen des ersten sitzungstages (sonnabend, 5. oktober) betrafen die *methodik des neusprachlichen unterrichts* und dürften daher für die leser der *N. Spr.* nicht ohne interesse sein.

Der erste punkt der tagesordnung war folgender: *Ist bei dem neusprachlichen unterricht der mittelklassen eine chrestomathie oder ein schriftsteller vorzuziehen?* Diese interessante frage wurde von zwei berichterstattern, professor dr. Jansen (oberrealschule Krefeld) und oberlehrer dr. Bahlsen (6. realschule Berlin S.W.) in längerem vortrag eingehend behandelt.

Prof. dr. Jansen entwickelte seinen standpunkt etwa folgendermassen: eine einigung sei in der frage der auswahl der lektüre noch nicht erzielt, vielleicht auch nicht wünschenswert. Aus den ober- und mittelklassen sei die chrestomathie sozusagen ganz verschwunden. Die gründe, welche dies veranlasst hätten, seien darin zu suchen, dass die einzelnen lesestücke sich nicht nach allseitig befriedigenden gesichtspunkten ordnen liessen, und dass infolgedessen ein buntes durcheinander der stoffe, wie früher der grammatischen übungssätze, entstehe. Der schüler finde beim lesen solcher bruchstücke nicht die volle befriedigung und bilde sich leicht ein schiefes urteil über das gesamtwerk, dem das betr. bruchstück entnommen sei. Der fortwährende wechsel des stils in den verschiedenen bruchstücken wirke störend auf die entwickelung des sprachgefühls. Manche stoffe, wie die zubereitung des brotes, lägen der schule zu fern und seien sache des fachstudiums.

Andrerseits aber habe die chrestomathie auch ihre guten seiten. Durch den beständigen wechsel des inhalts des lesebuchs werde die anteilnahme und neugier des schülers stets wachgehalten. Zusammenhängende lektüre hingegen wirke auf den schüler leicht ermüdend, da bei dem mühevollen ringen mit der form in den mittelklassen der überblick über den inhalt schwieriger zu gewinnen sei und der genuss und erzieherische wert dadurch abgeschwächt werde. Überdies vermittele die chrestomathie die mühelose aneignung eines reichen wortschatzes und ermögliche auf grund ihrer mannigfaltigkeit eine schnellere bekanntschaft mit den sitten, gebräuchen, dem kultur- und geistesleben des betreffenden fremden volkes. Auch biete das lesebuch mehr anknüpfungspunkte für sprechübungen, als ein einheitlicher schriftstellertext es vermöge. Und da im laufe eines schuljahres in der regel höchstens 50 druckseiten eines schriftstellers gründlich verarbeitet werden könnten — also auch nur ein bruchstück — so halte redner dafür, dass sich in den klassen IV bis IIIa eine chrestomathie am besten eigne.

Jedoch liessen die chrestomathien noch vielfach zu wünschen übrig. Solle das lesebuch den forderungen des vortragenden entsprechen, so müsse es enthalten: in sich abgerundete kultur-, sitten- und landschaftsbilder des fremden volkes, insbesondere proben von solchen autoren, die auf der

schule nicht gelesen werden; ferner eine kleine sammlung guter gedichte — von denen in jedem schuljahre 2—3 auswendig zu lernen seien — eine vergleichende tabelle der münzen, masse und gewichte, eine kurze verslehre, briefmuster und eine auf das wichtigste zu beschränkende übersicht über die hauptepochen der fremden litteratur. Eine so angelegte chrestomathie werde sich als lesebuch für die mittelklassen, sowie als leitfaden und nachschlagebuch neben der schriftstellerlektüre in den höheren klassen unzweifelhaft bewähren. Die lesebücher von Wingerath (verlag von Du Mont-Schauberg in Köln) und Arcambeau-Köhler (Teubner in Leipzig) entsprächen im grossen und ganzen diesen anforderungen.

Zum schluss fasste professor dr. Jansen seine ausführungen in nachstehende drei leitsätze zusammen:

1) Behufs einführung in das verständnis zusammenhängender schriftwerke, ferner um den schüler mit den verschiedenen gattungen litterarischer erzeugnisse bekannt zu machen, sowie zur anknüpfung schriftlicher und mündlicher übungen ist in den mittleren klassen eine chrestomathie geeigneter als ein schriftsteller.
2) Von obertertia ab kann die lektüre eines geeigneten schriftstellers in den vordergrund treten.
4) Auch kann von obertertia ab ein lesebuch zur gelegentlichen lektüre, enthaltend eine sammlung auswendig zu lernender gedichte, einen anhang über verslehre, geld, mass und gewichte des betreffenden landes, sowie ein überblick über die haupterscheinungen der litteratur dem schüler gute dienste leisten.

Oberlehrer dr. Bahlsen, der zweite berichterstatter über die von prof. Jansen behandelte frage, vertrat eine andere meinung. Er gab in ³/₄ stündigem vortrag seinen bedenken gegen den gebrauch der chrestomathie in den mittleren klassen ausdruck. Es herrsche zur zeit, wie Münch[1] sehr treffend gesagt habe, bezüglich der auswahl der lektüre „beinahe ein *bellum omnium contra omnes*“. Die meinungen und wünsche seien noch zu sehr geteilt, weil man die rechten grundsätze noch nicht gewonnen habe. Daher auch die starke überproduktion auf dem gebiete der fremdsprachlichen lektüre. Die neuen lehrpläne bestimmten für die unteren und mittleren klassen „ein methodisch angelegtes elementar- und lesebuch, welches propädeutisch die grundlage für grammatik, lektüre, mündliche und schriftliche übungen zu bilden“ habe. Redner findet jedoch, dass die bisherigen elementarbücher und chrestomathien eine allzu grosse buntscheckigkeit des stils zeigten, und dass der schüler daraus kein einheitliches, richtiges bild von der betreffenden fremdsprache gewinnen könne. Er empfiehlt die herstellung eines elementarbuches, welches in den unterklassen zu benutzen und so einzurichten sei, dass in den einzelnen lesestücken die stilistischen ungleichheiten durch sorgfältige überarbeitung ausgeglichen würden. Das

---

[1] *Didaktik und methodik des französischen unterrichts,* München, Beck, 1895. S. 43.

anekdotenhafte und dialogische dürfe in einem derartigen elementarbuche nicht überwuchern. Es sei rätlich, in einem anhang beschreibungen der umgebung, schilderungen von land und leuten, einige gedichte und briefe, sowie münz-, mass- und gewichtstabellen zu bringen.

Ein so eingerichtetes elementarbuch bilde eine art chrestomathie mit einheitlichem stil. Nach verarbeitung des darin enthaltenen sprachstoffs sei in den mittelklassen zur zusammenhängenden lektüre überzugehen. Bei der auswahl des schriftstellers müsse darauf bedacht genommen werden, dass der text moderne prosa aus der zweiten hälfte des 19. jahrhunderts sei und sich nach darstellung und inhalt dem anschauungs- und erfahrungskreise der schüler anpasse. Die sprache müsse leicht, ungekünstelt und ansprechend, der inhalt recht mannigfaltig sein und das anschliessen von sprechübungen über die verschiedenen alltagsverhältnisse ermöglichen. Trefflich in dieser hinsicht seien Massey, *In the Struggle of Life* (hsg. von Harnisch, verleger Spindler in Leipzig) und G. Bruno, *Francinet* (Gaertners verlag in Berlin). Wenn ausserdem noch andere gesprächsübungen für nötig erachtet würden, so biete der anfang des elementarbuchs dafür eine geeignete unterlage. Zu einem verderblichen dualismus aber werde es führen, wenn man — wie die posener direktorenkonferenz und prof. Jansen es für wünschenswert hielten — *neben* der schriftstellerlektüre das lesebuch durch die höheren klassen mitführen und abschnitte daraus lesen lassen wollte. Eine chrestomathie könne nur unter der bedingung verwendet werden, dass sie bei stofflicher vielseitigkeit in einheitlichem stil gehalten, also aus der feder *eines*, oder zur not zweier populär schreibenden autoren geflossen sei. Darum möge man bei der zusammenstellung von lehrbüchern die neuere schulbuch- und jugendlitteratur der franzosen und engländer durchmustern und das herausgreifen, was für die deutsche jugend passe.

Einen schriftstellerkanon schon jetzt aufzustellen, hält Bahlsen für verfrüht, weil die neuen lehrpläne eine flut neuer lektüre gezeitigt hätten, man aber noch zu geringe erfahrungen gesammelt habe. Zur veranschaulichung modernen völkerlebens müsse neues und neuestes naturgemäss berücksichtigt werden; darum werde ein solcher kanon bald nach der festlegung schon wieder der ergänzung bedürfen.

Der vortragende fasste zum schluss seine stellung zu der frage in folgende zwölf leitsätze zusammen:

1) Die auswahl der fremdsprachlichen lektüre, gleichviel ob lesebuch oder autor, ist unter den hauptgesichtspunkt zu stellen, dass der schüler durch sie ins *verständnis des fremden volkes und seiner kultur* eingeführt, mit dem *heutigen Frankreich und England* bekannt gemacht werde.
2) Das *elementarbuch* soll eine art chrestomathie sein, worin das anekdotische und dialogische nicht zu sehr vorherrscht, und deren einzelne stücke durch *vorsichtige überarbeitung* für die verschiedenen zwecke eines analytisch-induktiven anfangs-unterrichts tauglich gemacht und nach möglichkeit *stilistisch ausgeglichen* sind.

3) Wenn auf den klassenstufen, wo zusammenhängende lektüre getrieben wird, überhaupt noch nebenher die benutzung eines lesebuches im interesse möglichst vielseitiger gesprächsübungen für nötig erachtet werden sollte, so genügt hierzu ein *anhang zum elementarbuch*, worin beschreibungen unserer *umgebung* und *darstellungen aus dem leben der beiden fremden nationen*, sowie einige *gedichte* und *briefe* vereinigt sind.
4) Ein fortgesetzter gebrauch eines lesebuches *neben* der autorenlektüre ist nicht ratsam und überdies zu zeitraubend.
5) Auch auf den mittelklassen noch soll die lektüre eine solche sein, dass so weit als möglich alle *gesprächs-übungen* aus ihr sich gewinnen oder an sie sich anschliessen lassen.
6) Auch die erweiterung des wortschatzes nach der seite des *naturwissenschaftlichen, technischen* und *kommerziellen* soll an der hand der lektüre erfolgen.
7) Auf den mittelklassen ist *nur moderne prosa*, nach darstellungsweise und inhalt *dem jugendlichen alter* angemessen, dem schüler vorzulegen.
8) Die für die mittelklassen geeignetste lektüre bieten autoren, die in ansprechender einkleidung *möglichst mannigfaltigen stoff* bringen und das anschliessen von gesprächs-übungen über recht verschiedene seiten modernen lebens ermöglichen.
9) Eine chrestomathie kann nur dann unbedenklich verwendet werden, wenn in ihr eine vielheit von stoffen durch einen, vielleicht auch durch einige populär schreibende autoren neuerer zeit behandelt, der *stil* also *ein möglichst einheitlicher* ist.
10) Es wird empfohlen, zu vorgedachtem zweck die *moderne französische und englische schulbuch- und jugendlitteratur soweit als thunlich mit auswahl zu benutzen.*
11) Chrestomathien, welche *litterarhistorische zwecke* verfolgen und sogenannte *klassische stilproben* geben, *sind zu verwerfen.*
12) Ein *schriftstellerkanon* ist eine sache späterer zeit, da seit veröffentlichung der neuen lehrpläne zu viel neue lektüre erschienen ist, aber noch nicht genügend erfahrungen gesammelt sind. — Eine abgeschlossene zahl von schriften durch einen kanon zu empfehlen, dürfte der tendenz der neuen lehrpläne nicht entsprechen, da zur veranschaulichung modernen völkerlebens neues und neuestes fortgesetzt wird berücksichtigt werden müssen.

Nach beendigung von Bahlsens vortrag erklärte Jansen, er sei bereit, nem ausländischen jugendschriftsteller, der die vom vorredner gekennichneten eigenschaften in sich vereinige, vor den bisherigen chrestoathien den vorzug zu geben.

Hierauf eröffnete der vorsitzende, direktor prof. dr. Holzmüller, die sprechung der leitsätze; er bat, von einer abstimmung über dieselben zusehen und die redezeit von 5 minuten nicht zu überschreiten, da sonst

die anderen punkte der tagesordnung vielleicht nicht erledigt werden möchten. Jedoch stelle er die spalten der *Zeitschrift für lateinlose höhere schulen* (Teubner in Leipzig) denjenigen, die ihre ansicht über die eine oder andere these des weiteren darlegen möchten, bereitwilligst zur verfügung.

Direktor dr. Harnisch (neue realschule Kassel) verwirft die chrestomathie, weil sie oft seicht und ohne erziehlichen wert sei. Nicht die übermittelung von fachkenntnissen, sondern die pflege allgemeiner menschenbildung sei die vornehmste aufgabe der schule. Dazu bedürfe es grosser vorbilder, grosser menschen, grosser ereignisse, und dergleichen finde man nicht in chrestomathien. Die realschule könne sich eine feste stellung nur erringen, wenn sie etwas leiste, was der lektüre der alten schriftsteller einigermassen gleichwertig sei. Darum möge man im interesse der realschulen mit den chrestomathien recht vorsichtig sein und lieber tiefe, sittlich erhebende, klassische werke mit den schülern gründlich lesen, autoren wie Mignet, Thiers und Taine, aber nicht Souvestre und ähnliche schale lektüre. Auch schon in den mittelklassen müsse nach diesen grundsätzen verfahren werden, selbst wenn die verarbeitung gehaltvoller stoffe mit mehr mühe verknüpft sei, als das lesen leichter stücke. Die fertigkeit im praktischen gebrauch der fremdsprache werde an klassischen werken allerdings nicht in dem masse erzielt, wie an andern, eigens zu diesem zwecke abgefassten und nebenbei zu verarbeitenden anleitungen.

Direktor Holzmüller bemerkt, auf der diesjährigen westfälischen direktorenkonferenz habe man sich mit einer einzigen ausnahme zu gunsten des gebrauchs einer chrestomathie in den mittelklassen entschieden.

Prof. dr. Jansen hält die chrestomathie eigentlich nur für einen notbehelf, da man bisher nichts habe, was dem Cornelius Nepos entspreche.

Direktor dr. Harnisch wirft ein, wir hätten *Dhombres et Monod.*

Direktor dr. Perle (oberrealschule Halberstadt) pflichtet Harnisch bei; man möge sich doch hüten, in den alles ideale, alles nicht praktische verwerfenden amerikanismus zu verfallen.

Direktor v. Hörsten (realschule Wolfenbüttel) hält dafür, dass man die leistungsfähigkeit des tertianers überschätze, wenn man ihm das verständnis eines schriftstellers zumute. Im günstigsten falle liessen sich 30—50 druckseiten im semester lesen; der schriftstellertext werde in der regel mangels zeit nicht zu ende geführt. Darum neige er mehr zur chrestomathie, in deren mittelpunkt er grosse heldengestalten sehen möchte.

Oberlehrer dr. Bahlsen macht darauf aufmerksam, dass der unterricht im lateinischen ganz andere ziele verfolge, als der neusprachliche. Durch die lehrpläne seien dem neusprachler ganz bestimmte aufgaben vorgeschrieben, und diese liessen sich nicht nach altklassischer lehrmethode lösen. Dabei werde der hauptzweck, erlernung und handhabung der fremdsprache, allzu stiefmütterlich wegkommen. Andere ziele, andere wege!

Direktor dr. Hintzmann (oberrealschule Elberfeld) tritt ebenfalls für geschlossene schriftstellerlektüre ein.

Professor E. Dahn (herausgeber des *Pädagog. Archivs*, oberrealschule Braunschweig) bemerkt von vornherein, er sei nicht neusprachler, hält aber

für notwendig, festzustellen, dass der zweck des neusprachlichen unterrichts der sei, französisch und englisch zu lernen. Man möge doch nicht bestrebt sein, zu hoch zu fliegen; es komme nach seiner meinung in untertertia bei ernster schriftstellerlektüre nicht viel ethisches heraus.

Dr. Diebow (leiter der realschule Oschersleben) vertritt die ansicht, dass der ethische einfluss des lesestoffs erst durch den lehrer auf den schüler übergehe. Der zusammenhängende schriftstellertext sei dabei nicht entscheidend. Meistens werde der autor nicht zu ende gelesen und somit vom schüler kein abgerundeter gesamteindruck gewonnen.

Damit fand der meinungsaustausch über den in rede stehenden gegenstand seinen abschluss, und der erste vorsitzende erteilte das wort zum nächsten vortrage.

Oberlehrer dr. Kron (realschule Quedlinburg) behandelte das thema: *Über die bedeutung und verwertung der bildlichen anschauung im neusprachlichen unterricht.*[1]

Zunächst gab der vortragende in grossen zügen ein bild von der allmählichen ausgestaltung der neusprachlichen unterrichtspraxis. Es wies darauf hin, dass bis in die neueste zeit hinein der französische und englische unterricht nach den altgeheiligten grundsätzen der humanistisch-grammatistischen methode erteilt worden sei, ohne dass man sich gefragt habe, ob das für die altklassischen sprachen übliche lehrverfahren sich auch für den unterricht in den lebenden kultursprachen eigne, und ob es sich dem geistigen standpunkte des lernenden, sowie den lehrzielen naturgemäss anpasse. Es sei dies freilich die notwendige folge der damaligen schulorganisation gewesen, auf grund deren der neusprachliche unterricht in die hände von männern gelegt worden sei, die dem fach der neuphilologie — wenn man zu jener zeit von einer solchen reden konnte — grossenteils recht fern standen. Daher auch die geringschätzung, die den lebenden verkehrssprachen bis vor 1—2 dezennien allgemein entgegengebracht worden sei und an rein humanistischen anstalten vielenorts noch heute entgegengebracht werde, während die antiken modesprachen, insbesondere das lateinische, welches seit anderthalb jahrtausenden ein stummes, lebloses, sozusagen mumienhaftes dasein friste, zu der beteiligten überdruss bis auf die fasern sezirt werde. Mitte der 70er jahre seien die ersten stimmen gegen die herrschenden missstände laut geworden, und in den 80er jahren sei von erprobten schulmännern, u. a. Münch, v. Sallwürk, Vietor, Kühn, Walter und Bierbaum ein erfolgreicher kampf gegen die „alte methode" geführt und die wege zu einer gesunden neugestaltung des neusprachlichen unterrichtsverfahrens gebahnt worden. Nachdem i. j. 1892 auch das preussische unterrichtsministerium mehrere wichtige forderungen der reformer berücksichtigt habe, sei es jetzt wesentlich besser geworden, obgleich noch mancherlei zu wünschen bleibe. So habe die unterrichtsverwaltung zu der frage nach der *bedeutung und verwertung der anschauung* im *neusprachlichen* unterricht immer noch nicht öffentlich stellung genommen. Viele

[1] Der vortrag ist bei Gustav Fock in Leipzig gedruckt erschienen (1 m.).

neusprachler ständen dem anschauungsprinzip aus grundsatz feindlich gegenüber — so die verbissenen antireformer —, eine grosse zahl der neuphilologischen lehrer aber nehme sich scheinbar überhaupt nicht die mühe, die leistungsfähigkeit der anschauungsmethode zu prüfen, was sich nur aus einer recht bedauerlichen teilnahmslosigkeit und aus dem umstande erkläre, dass die neuen lehrpläne die anschauungsfrage nicht berührten. Es sei pflicht eines jeden praktischen neusprachlers, der in seinem fache auf der höhe bleiben und nicht lediglich „brotgelehrter“ sein wolle, sich mit den anschauungsgrundsätzen bekannt zu machen.

Die ziele, welche der anschauungsunterricht in der volksschule verfolge, seien ganz andere als die der höheren lehranstalten. Die letzteren ersähen in der anschauungsmethode ein treffliches mittel, der erlernung lebender fremdsprachen eine anschauliche grundlage, einen realen inhalt zu geben und dadurch die aneignung zu erleichtern.

Der vortragende setzte hierauf die begriffe der „direkten“ und „indirekten anschauung“ kurz auseinander. Die „indirekte“ oder „bildliche anschauung“ suche durch bildliche darstellungen die „direkte“ zu ergänzen, da bekanntlich nur ein kleiner teil der begriffe „direkt“, d. h. in der wirklichkeit des unterrichts vorführbar sei. Mit besonderem nachdruck legte der vortragende der versammlung die sog. „geistige anschauung“, ein von Gouin zuerst erkanntes bindeglied zwischen der direkten und indirekten, ans herz, indem dieselbe einen weiteren kreis von begriffen veranschaulicht als die beiden anderen; mittels der geistigen anschauung lasse sich jeder konkrete wie abstrakte begriff und vorgang vergegenwärtigen. An einem praktischen beispiel, dem zusammenstoss zweier eisenbahnzüge, weist redner die richtigkeit seiner behauptung nach. Auch eine grosse anzahl photographischer momentaufgaben werde die verschiedenen einzelsituationen, die vielen einzelnen geistigen bilder, die in der vorstellung des augenzeugen der katastrophe aufstiegen, unmöglich alle fixiren können. Darum sei die geistige anschauung weit wirkungsvoller und, da sie auf graphische abbildungen verzichte, erziehe sie zum denken in der fremden sprache, indem dabei der fremde sprachlaut in der vorstellung unmittelbar mit dem betr. gegenstande assoziirt werden *müsse*. Der schüler sei gezwungen, sich ein geistiges bild von dem gegenstande zu machen, da ihm der wirklich oder bildlich dargestellte nicht vorgeführt werde. Die kunst, dieses denken in der fremdsprache zu vermitteln, sei nicht allzu schwer zu erlernen. Im einzelnen müsse der redner auf seine ausführungen in den *N. Spr.* (methode Gouin)[1] verweisen. Solange aber die geistige anschauung sich noch nicht die verdiente wertschätzung der lehrerwelt erworben habe, solange ferner die erforderlichen hilfsmittel noch nicht allgemein zugänglich seien, solange müsse man sich mit der verwertung der bildlichen anschauungsmittel, mit graphischen abbildungen der wirklichkeit zu helfen suchen. Neu sei dies nicht; schon Comenius, Basedow und Pestalozzi hätten auf den hohen wert des anschauungsunterrichts aufmerksam ge-

[1] Auch in sonderausgabe bei Elwert (Marburg) erschienen (2 m.).

macht, und Basedow habe im dessauer Philanthropin i. j. 1776 grosse erfolge mit der behandlung eines bildes in französischer sprache erzielt.

Erst in der zweiten hälfte unseres jahrhunderts habe man das in vergessenheit geratene anschauungsprinzip wieder aufgegriffen (so u. a. Griep, Louvier, gebr. Lehmann, Ducotterd, Bohm); zum durchbruch gelangt sei es aber erst infolge der reformbestrebungen der neuesten zeit. Alge, Ferd. Schmidt, Walter seien in dieser hinsicht bahnbrechend gewesen. Rossmann-Schmidts *Lehrbuch der franz. sprache* und Schmidts englisches seitenstück dazu bauten auf den acht Hölzelschen wandbildern auf und gäben zur ergänzung noch eine anzahl erläuternder holzschnitte bei. Die grammatik komme in diesem werke keineswegs zu kurz. In den letzten jahren sei dann eine reihe von werkchen erschienen, die die Hölzelschen bilder zum gegenstand der sprachlichen behandlung machten. Der vortragende selbst habe diese bilder ebenfalls eingehend mit seinen schülern behandelt und eine französische und englische besprechung des grossstadtbildes in frage- und antwortform veröffentlicht. Nach seinen erfahrungen sichere die dialogische bearbeitung den besten erfolg, und auch die ministeriellen lehrpläne schrieben neuerdings diese art der sprechübungen vor, leider ohne der anschauungsbilder irgendwie zu gedenken. Im weiteren verlauf des vortrags wird dargelegt, wie die behandlung eines solchen bildes am fruchtbarsten geschehe. Redner betont ausdrücklich, dass die in seinen beiden schriftchen gegebenen fragen und antworten durchaus nicht bloss wörtlich einzulernen seien, sondern dass sie die zusammenfassung einer reihe kürzerer, einfacher teilfragen und -antworten sein sollten und somit als schlussleistung, als eine art krönung des ganzen, nach erledigung der betr. nummer zu betrachten seien. Hierauf stellt redner mehrere allgemeine gesichtspunkte für die durchnahme der bilder auf, zeigt, worauf es zur erzielung eines guten erfolges vor allem ankommt, und wie die unentbehrliche lebendigkeit des unterrichts erzielt werde. Zum schluss weist er die vorwürfe zurück, die von Kares und vereinzelten prinzipiellen gegnern des anschauungsprinzips gegen dieses geschleudert würden. Trotz Kares fänden 10jährige schüler die bilderbesprechung erfahrungsgemäss keineswegs „zu niedrig und zu platt“, sondern selbst 14—15jährigen schülern noch mache dieselbe grosse freude. Der vortragende fasst seine darlegungen in die beiden folgenden leitsätze zusammen:

1. Die anschauung bildet einen sehr wichtigen methodischen faktor im neusprachlichen unterricht und ist deshalb in den unter- und mittelklassen ausgiebig zu verwerten.
2. Es ist wünschenswert, dass die amtlichen lehrpläne und prüfungsbestimmungen zur verwertung der anschauung im neusprachlichen unterricht stellung nehmen.

In der sich diesem vortrage anschliessenden diskussion stimmte man den ausführungen des berichterstatters im allgemeinen bei.

Oberlehrer dr. Bahlsen betonte die hohe bedeutung der anschauung im neusprachlichen unterricht auch auf den höheren klassenstufen. Er habe

vor einiger zeit bei direktor Max Walter an der musterschule in Frankfurt a. M. hospitirt und bei dieser gelegenheit geradezu hervorragende schülerleistungen gehört und gesehen. Leider sei ihm in Berlin bisher nicht möglich gewesen, eigene versuche mit der anschauungsmethode anzustellen; jedoch zweifle er nach den anderwärts damit gemachten günstigen erfahrungen nicht an dem hohen werte derselben.

Dr. Diebow hat selbst mit anschauungsbildern im französischen unterricht gearbeitet und zwar 10 bis 15 minuten in jeder stunde. Er möchte aber den anschauungsunterricht nicht als alleinige grundlage für den ersten fremdsprachlichen jahreskursus hingestellt sehen, da es nicht leicht sei, den anfängern auf grund der bilderbesprechung die nötigen grammatischen begriffe zuzuführen. Erfolg könne man sich vom anschauungsunterricht nur dann versprechen, wenn der verarbeitung ein sorgfältig durchdachter plan zu grunde liege und der lehrer sich gewissenhaft vorbereite.

Oberlehrer dr. Lefèvre (oberrealschule Halberstadt) tritt warm für die anschauungsmethode ein; jedoch dürfe sie im anfangsunterricht nicht die ausschliessliche grundlage bilden. Er habe sich von der leistungsfähigkeit derselben durch eigene versuche überzeugt; nur halte er die vom berichterstatter befürwortete besprechung in form von frage und antwort für weniger geeignet als eine betrachtung in zusammenhängender rede. In der *Franco-Gallia* habe er kürzlich zwei von der „Strassburger druckerei und verlagsanstalt“ veröffentlichte bilder, den herbst und den winter, in französischer sprache zusammenhängend beschrieben.

Kron entgegnet den beiden letzteren vorrednern, er habe von der verwendung der anschauungsbilder im *anfangs*unterricht nicht gesprochen, sondern dieselben zur behandlung mit solchen klassen empfohlen, denen die grundzüge der formenlehre und die wichtigsten erscheinungen der satzlehre aus dem anfangsunterricht schon bekannt seien. Er selbst habe die bilder im *anfangs*unterricht bisher noch nicht erprobt, zweifle aber nicht daran, dass ein geübter lehrer auch dort besten erfolg damit haben und die elementargrammatik ohne grosse mühe daran vermitteln werde. In der dritten und den folgenden auflagen von Rossmann-Schmidts lehrbuch sei der weg gezeigt. Auch der berichterstatter habe bisher nur den vierten teil der unterrichtszeit auf die bilderbesprechung verwandt, um daneben die vorgeschriebenen lehraufgaben erledigen zu können. Ein wohldurchdachter plan und gewissenhafte vorbereitung seien selbstredend vorbedingung. In erwiderung auf Lefèvres beanstandung der dialogischen behandlungsform macht Kron darauf aufmerksam, dass die lehrpläne bei den sprechübungen die form der frage und antwort ausdrücklich vorschreiben; er habe nach wiederholten versuchen diese form als die wirksamste und anregendste gewählt und auch in seinen gedruckten bändchen über Hölzels stadtbild beibehalten. Es komme eben vor allem darauf an, dass der schüler das im unterricht besprochene in idiomatischer, festgeprägter form *gedruckt* in händen habe und auf diese weise imstande sei, es sich zu hause für die folgende stunde fehlerlos einzuprägen. Man könne dem schüler nicht zu-

ss er die vielseitigen redewendungen der umgangssprache, die ein
ıfter lehrer ihm im laufe der besprechung nach und nach bieten
.mtlich aus der unterrichtsstunde behalte. Auch werde der lehrer
er regel nur in einem ziemlich eng begrenzten kreise von unter-
und übergangsformeln bewegen, und das werde die lebendigkeit
richts auf die dauer beeinträchtigen, da die abwechselung fehle.
ı bändchen würden also gerade auf grund ihrer mit wechselvollen,
hen redeformeln der täglichen unterhaltung gespickten, dialogischen
gsform für den lehrer bei der vorbereitung, für die schüler be-
licher wiederholung sich gleich nützlich erweisen.
: schloss die diskussion über den vortrag. Die anderen punkte
ırdnung betrafen dinge, die ausserhalb des bereiches der *N. Spr.*

'inburg. R. KRON.

BESPRECHUNGEN.

'RANKE, ***Das preussische höhere unterrichtswesen nach der neuen***
j. Übersichtliche zusammenstellung aller erlasse und verordnungen
n 1. jan. 1880. Köln, J. P. Bachem. O. j. (1894). Pr. m. 1,—.
ıandliches, bequemes nachschlagebüchlein, das bringt: I. vorbe-
er reform des höh. unterrichtswesens (s. 1—6); II. neuordnung
ih. schulen (s. 7—12); III. neuordnung der verhältnisse der lehrer
höh. schulen (s. 13—70); sachregister. Es wäre zu wünschen,
eine neue auflage ***neues*** zu melden hätte, vor allem, dass die
eleitete „schulreform" wirklich zu dem würde, was sie werden
gehemmt von fiskalisch angekränkelten ***ronds de cuir*** und „klassi-
ckschrittlern.

kfurt a. M. F. DÖRR.

'arisien. Pariser Französisch. Ein fortbildungsmittel für die-
, welche die lebendige umgangssprache auf allen gebieten des
n verkehrs erlernen wollen. Nebst einer anweisung zum studium
ı systematischen dialogisirungsschema verfasst von dr. R. KRON, ober-
Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1895. VII, 132 s. Geb. 1 m. 90 pf.[1]
bt hilfsmittel für den unterricht in den neueren sprachen, deren
hr augenmerk von vornherein mehr auf das indirekte als auf das
ıl gerichtet zu haben scheinen. Die aufgabe des lateinischen und
ın unterrichtes schwebt noch manchem verfasser von französi-
d englischen lehrbüchern vor und beeinflusst den lehrgang.

---

e besprechung aus einer französischen feder wird folgen. *D. red.*

Man blickt nach dem ufer und sucht auf brücken und umwegen dahin zu kommen, anstatt schwimmkunst zu lehren. Mit einem worte: Es scheint manchmal, als ob man sich geradezu scheue, praktisch zu sein im sprachunterrichte. Das wort „praktisch“ hat für viele leute einen ganz bösen nebengeschmack und gehört nach mancher urteil wohl gar nicht in eine zeitschrift für den unterricht. Man stellt den praktischen sogenannte „höhere“, womöglich „vornehmere“ ziele entgegen. Man bedenkt dabei nicht, wie ideal diese praktische arbeit ist, wie die bäume, die an dem wege zu diesem praktischen ziele stehen, früchte tragen, die der ausbildung im weiteren sinne und der erziehung zu gute kommen. Man bedenkt nicht, dass in den neueren sprachen der weg zu irgendwelchen indirekten, „formalen“ zielen über die praktischen ziele führt. Welche ziele man auch im auge haben mag, für den französischen und englischen unterricht gilt: praktisch ist losung. Zu denen, die dieser losung folgen, die in ihren arbeiten klar und bewusst auf das praktische ziel (beherrschung der sprache) lossteuern, gehört der verfasser des vorliegenden buches, oberlehrer dr. R. Kron. Er hat diesen standpunkt nicht nur durch seine mitarbeit an den unterrichtsbriefen der methode Haeusser und durch seinen *Guide épistolaire*, sondern in neuester zeit auch durch seine vortreffliche dialogische französische und englische beschreibung des Hölzelschen stadtbildes bekundet (vgl. bd. II dieser zeitschrift, s. 92 fg.). Alle leser der *N. Spr.* werden dem verfasser mit mir dankbar sein für die lichtvolle entwickelung der höchst beachtenswerten „methode Gouin“ (bd. III, heft 1—6). Nach diesen arbeiten sah ich dem angekündigten buche *Le Petit Parisien* mit grossen erwartungen entgegen. Ich sehe diese reichlich erfüllt. Der verfasser hat sich ein hohes ziel gesteckt. Das buch soll den leser befähigen, „sich mit franzosen von einer allgemeinen wissenschaftlichen durchschnittsbildung in allen lagen und über alle fragen von allgemeinem interesse bequem zu verständigen“. Ob das ziel ganz erreicht ist, das kann nach einmaligem durchsehen und vergleichen der einzelnen abschnitte nicht mit bestimmtheit gesagt werden; das kann nur entscheiden, wer das buch längere zeit gebraucht und in verschiedenen „lagen“ nachgesehen hat. Aber das bändchen bietet auf den 132 kleinen oktavseiten viel, sehr viel. Die fülle des stoffes setzt angesichts des umfanges in erstaunen. Wir machen an der hand des buches einen besuch und hören, wie der franzose dem die thür öffnenden dienstmädchen den auftrag gibt, ihn anzumelden, wir vernehmen die wendungen beim eintreten, beim unterhalten, beim fortgehen. Die läden der stadt werden uns in reichster fülle vorgeführt. Ein gespräch zwischen käufer und verkäufer lehrt den fremden in einer grossen anzahl von fällen rede und antwort stehen. Wir treten in ein restaurant ein, wir lernen eine grosse zahl von wendungen kennen, deren man sich beim karten-, billard-, schachspiel und beim rauchen bedient. Der fremde, der in Frankreich zu tische geladen wird, wird nicht leicht in verlegenheit geraten, wenn ihm der betreffende abschnitt und das gespräch des wirtes mit dem gaste be-

kannt sind. Die verwandtschaftlichen beziehungen, taufe, konfirmation, verlobungsfest, hochzeit, beerdigung werden uns in französischem gewande vorgeführt. Dass die glieder des körpers, kleidungsstücke u. s. w. nicht fehlen, ist klar. Die betreffenden abschnitte werden aber erweitert durch wendungen über die gebrechen des körpers, den arzt, die apotheke. An die gewöhnlichen fragen nach dem befinden schliessen sich gespräche über die gesundheit abwesender mit vielfältigen antworten. Über wohnung, und was damit zusammenhängt, belehrt das buch, auch eine anzeige, durch die man eine wohnung sucht, fehlt nicht. Vorgänge auf den strassen der stadt und auf dem lande werden beschrieben. Fragen nach dem alter und antworten darauf werden reichlich und unter berücksichtigung aller möglichen fälle geboten. Über geldarten, masse und gewichte wird aufschluss gegeben; die wendungen, die beim gebrauch der vier grundrechnungsarten in betracht kommen, werden an ausgeführten beispielen vorgeführt. In dem abschnitt *En voyage. Moyens de locomotion* sind nicht nur die ausdrücke beim lösen der fahrkarten, beim abgeben des gepäckes u. s. w. berücksichtigt, auch an die erfrischung am bahnhofe, an die möglichkeit des überschlagens eines zuges zum zwecke eines kurzen aufenthaltes, an das entgleisen des zuges, die durchsicht des gepäckes an der zollstation ist gedacht. Wie auf der eisenbahnfahrt, so begleiten wir den verfasser auf einer fahrt auf den verschiedenen stadtbahnen. Wer mit post, telegraph, telephon zu thun hat, kann sich in dem buche rats erholen. An der hand des buches besuchen wir das theater und die mannigfachen anstalten, die der erholung und belustigung dienen. Über die gestaltung des unterrichtswesens in Frankreich, über die *Sorbonne*, das *Collège de France*, die *Ecole normale supérieure* und auch über die hauptsächlichsten *„écoles spéciales"* giebt das buch aufschluss. Unter *„professions et métiers"* werden über 40 berufsarten aufgeführt und erklärt. Auch auf arbeiterausstände wird eingegangen. Äusserst inhaltreich ist auch das kapitel *„commerce"*. Hier sind berücksichtigt der grosskaufmann und der kleinhändler, die kundschaft und die verschiedenen handelszweige. Wir lernen die beamten eines geschäftshauses kennen und werden über die verschiedenen handelsgesellschaften, über beförderung der waren, über rechnungen, ausstellung von wechseln, über doppelte und einfache buchführung u. s. w. belehrt. Auch ein kapitel über das heerwesen fehlt nicht. In einem besonderen abschnitt *A Paris* wird von der ankunft auf den Pariser bahnhöfen, den gasthäusern, den wohnungen für fremde, der früheren und jetzigen einwohnerzahl der hauptstadt und von der nächsten umgebung gesprochen. Das letzte (XXI.) kapitel ist überschrieben *„Particularités françaises"*. Darin werden den deutschen verhaltungsmassregeln im verkehr mit den franzosen gegeben. Hierauf folgt eine dankenswerte zusammenstellung von wendungen, die man in gehobener rede nicht anwendet, die aber doch in der zwanglosen unterhaltung sehr häufig sind, und deren kenntnis sehr wichtig und für den verkehr z. t. unentbehrlich ist. Auch die erwähnung der fehlerhaften bindungen ungebildeter franzosen ist willkommen. Endlich enthält dieses kapitel winke für besuche und muster für

besuchskarten. Den schluss des buches bilden „fingerzeige zum studium der textstoffe" und freie einleitungsformeln für anrede und antwort. Aber nicht die fülle des angedeuteten stoffes gibt dem buche das charakteristische gepräge, sondern die ausserordentlich glückliche, praktische auswahl aus den verschiedenen stoffgebieten. Während man bei so manchem „sprachführer" und „konversationsbuche" das gefühl hat, dass ein grosser teil des gebotenen nur unter gewissen selten eintretenden umständen zu verwenden ist, so bedeutet in Krons buche fast jeder satz einen griff in das leben, wie es sich täglich abspielt. In lagen, in die sich der verfasser gesetzt hat, kann im gewöhnlichen, naturgemässen verlaufe des lebens jeder mensch, der mit anderen verkehrt, fast täglich kommen. Beim lesen dieses buches sagt man sich auf schritt und tritt nicht nur: „so sagt man", sondern auch: „das braucht man". — Mit diesen vorzügen des stoffes vereinigen sich die der form auf das glücklichste. Was schon in den besprechungen der bearbeitung des städtebildes besonders hervorgehoben wurde, ist in der vorliegenden arbeit aufs neue glänzend bestätigt: Kron handhabt die französische sprache geradezu mit meisterschaft. Nach dem, was kenner des französischen wie Sarrazin und Plattner über diesen punkt geäussert haben, ist jedes weitere wort darüber überflüssig. Die anlage des vorliegenden buches hat aber dem verfasser besondere gelegenheit gegeben, seine fertigkeit, ungezwungenheit und leichtigkeit im gebrauche der französischen sprache zu zeigen. Die angedeutete stoffmenge ist nämlich in beschreibungen verarbeitet, in die an stellen, wo dies geeigneter erschien, ein frage- und antwortspiel eingestreut ist. Schon in den einteilungen zu den einzelnen kapiteln, den übergängen von einem punkte zum anderen, sowie der einführung der verschiedenen wendungen, kurz in dem rahmen, der den eigentlichen stoff umgibt, hat der verfasser kostbares sprachgut aufgespeichert. Was dem stoffe selbst inbezug auf die form den besonderen vorzug gibt, ist der reichtum der wendungen. Nicht nur, dass eine anleitung gegeben wird, wie man sich in einem falle auszudrücken hat, es wird gesagt, wie man sich ausdrücken kann. Welchen wert haben allein die bejahenden und verneinenden einleitenden formeln, die wendungen, mit denen man eine gewissheit, wahrscheinlichkeit ausdrückt, einen irrtum berichtigt u. dergl. m., die die beiden anhänge enthalten. Wie nahe liegen die formeln, wie unentbehrlich sind sie, wie unmöglich ist es, ohne ihre kenntnis auch nur eine halbe stunde wirklich französisch zu sprechen, und — wo sind sie bisher gedruckt? So zeigt das buch nach der seite der sache und der form eine vollkommene beherrschung des gegenstandes. Die bedürfnisse des französisch lernenden sind scharf beobachtet und in mustergiltiger form befriedigt. Das buch ist für alle, die ohne vollständige beherrschung der sprache nach Frankreich gehen, ein wertvoller ratgeber, eine kostbare fundgrube. Gern sähe ich es in den händen unserer studenten der neueren sprachen. Vor allem aber darf sich die schule dieses hervorragende hilfsmittel nicht entgehen lassen. Sprechübungen im eigentlichen sinne, d. h. solche, die sich nicht an lesestücke und anschauungsgegenstände, sondern an das die schüler

nd ausser der schule umgebende leben anschliessen, nehmen ohne
fel im unterrichte noch nicht die stellung ein, die ihnen zukommt. Der
au und die gesunde gestaltung dieser übungen gehört zur zeit zu den
tigsten aufgaben, die der methodik des neusprachlichen unterrichtes
ellt sind. Darum wird an diesem buche nicht vorübergehen können,
immer mit französischem unterrichte zu thun hat.

Über die behandlung des stoffes im unterrichte enthält der erwähnte
ng beherzigenswerte winke. Vor allem scheint mir unanfechtbar, dass
weg zum ziele das französisch geführte zwiegespräch ist. In dem
logisirungsschema" scheint mir aus systematischen gründen eine noch-
ge scheidung der fragen angebracht. Um übersicht über die zahl der
ichen fragen zu gewinnen, muss man m. e. zunächst zwischen un-
elbaren fragen und erweiterungsfragen scheiden. Zur ersten gruppe
len die fragen gehören, für die die antwort unmittelbar im satze liegt,
leren beantwortung keine anderen sachkenntnisse nötig sind, als die
nntschaft mit dem inhalte des vorliegenden satzes. Die erweiterungs-
en schliessen sich an den satz an, sie stellen den inhalt der einzelnen
eile fest, beziehen den inhalt des satzes auf den gefragten und seine
hörigen u. s. w., sie erweitern, auf dem gegebenen satze fussend, den
tellungskreis; zu ihrer beantwortung gehört — so weit sie nicht blosse
ehrungen (vgl. a 8, s. 123) oder gegenteilsfragen sind — mehr als die
e kenntnis des satzes, mindestens die persönliche erfahrung. Die zahl
unmittelbaren fragen ist begrenzt, während für erweiterungsfragen ein
er spielraum gelassen ist. Schon aus diesem grunde scheint mir die
idung für die systematische zusammenstellung empfehlenswert. Die
gruppe kann man unter blosser berücksichtigung der form in unter-
ilungen trennen, während die einteilung der erweiterungsfragen zunächst
sachlichen gesichtspunkten (erläuterungsfragen, persönliche fragen u. s. w.)
hehen muss. Die scheidung nach der form ergibt die beiden in dem
e angeführten teile: entscheidungsfragen und ergänzungsfragen. Ich
ure aber, dass die fragen über den mustersatz nicht nach diesen ge-
spunkten zusammengestellt sind. Eine solche gruppirung würde für
n einzelnen satzteil entscheidungsfragen und ergänzungsfragen getrennt
n. Unter a (zum subjekt) sind 9 fragen aufgezählt. Davon würden 5,
, 9 als erweiterungsfragen abzusondern sein. 1 und 6 müssten als er-
ungsfragen neben einander stehen. 3 und 4 sind, so wie sie dastehen,
cheidungsfragen zum prädikat. Nur durch betonung des subjekts könnten
zu entscheidungsfragen zu diesem gemacht werden. Demnach dürfte
subjekt nicht nur in der antwort gesperrt gedruckt sein. Wird aber
e betonung nicht besser nur durch die formel *sont-ce* (2) bezeichnet?
halb a 7 (s. 123) eine frage zum subjekt, c 4 (s. 124) dagegen eine
akkusativobjekt sein soll, ist nicht einzusehen; beide sind eben er-
erungsfragen (und zwar persönliche, weil anwendung des satzinhaltes auf
person des lernenden). Unter den fragen zum genitivattribut steht auch
lans quel café laissez-vous u. s. w. Das ist eine frage zum attribut(satz)
genitivattributes (dieser satzteil hätte als 9 besonders bezeichnet werden

können. Bei streng durchgeführter teilung würden fragen „zum inhalt des ganzen satzes“ (i) wegfallen, es sei denn, dass sie als erweiterungsfragen aufgefasst werden. So weit es sich um „direkte fragen nach den satzteilen“ (s. 128) handelt, gehören die betreffenden fragen zu denen zum prädikat (*Que fait* u. dgl.: ergänzung; *est-ce que*: entscheidung). Frage 3 dieses abschnittes ist überdies eine frage nach zwei anderen satzteilen (der artbestimmung und dem dativobjekt). Ich möchte nicht missverstanden sein. Meine einwendnngen richten sich nicht gegen die sätze an sich, sondern gegen die anordnung. Von den gegebenen fragen möchte ich sehr wenige entbehren. Dahin gehören a 8 (s. 123), b 5 (s. 123), c 7 (s. 124), d 2. 3 (s. 125), e 3 (s. 125). Es ist sehr wünschenswert, dass die form dieser fragen geübt wird, nur scheinen sie mir inhaltlich etwas gezwungen und unnatürlich. Gerade in einem so lebensvollen buche fällt etwas unnatürliches doppelt auf.

Zu einzelnen punkten seien mir noch einige bemerkungen gestattet. Warum sind in der inhaltsübersicht die französischen kapitelüberschriften nicht einfach angegeben worden? Den ganzen reichtum der kapitel deuten die deutschen worte auch nicht entfernt an. Eine solche andeutung wäre nur möglich durch ein alphabetisches wörterverzeichnis, das in der vorankündigung auch in aussicht gestellt war, das ich aber durchaus nicht für unentbehrlich halte. Das buch will durchgearbeitet sein. — Über die anordnung des stoffes und die reihenfolge der einzelnen abschnitte könnte man vielleicht hier und da auch anderer meinung sein als der herr verfasser. So könnten wohl die kapitel I, XI, V, VIII, andererseits II und XVIII näher aneinander gerückt werden. — Im I. kapitel (*la visite*) hätte der häufige fall berücksichtigt werden können, dass der besuchende mit einer empfehlung von einem dritten ausgestattet ist. — Bei den erörterungen über das rauchen (kap. III) ist die verbreitete gewohnheit des rauchens (und verfertigens) von zigaretten nicht erwähnt. — In IV vermutet man nach den einleitenden bemerkungen, dass unter *déjeuner* über die unserm mittagessen entsprechende mahlzeit gehandelt wird. Die erste überschrift müsste wohl wenigstens „*premier déjeuner*“ (wie s. 45) lauten. Die vorbemerkung müsste entsprechend geändert werden. Dass der *apéritif* von vielen auch unmittelbar vor dem eigentlichen *déjeuner* genossen wird, geht aus s. 19 nicht hervor. — In dem teile über die hochzeitsfeier (s. 27) hätte auf den *contrat* (*de mariage*) hingedeutet werden können. — Wo vom *concierge* geredet wird (s. 44/45) hätte ausdrücklich erwähnt werden können, dass die briefträger in Frankreich die briefe nie in die stockwerke tragen (s. auch s. 80). Am schlusse dieses (VIII.) kapitels vermisst man das wort *hôtel* in seiner eigentümlichen bedeutung. — Für das fragen nach dem wege sehe ich im IX. kapitel und auch an anderen stellen keine wendung. Das dreschen folgt selten gleich auf die ernte, wie es s. 50 dargestellt ist, zutreffender ist die bemerkung auf s. 64. Die dreschmaschinen sind aber an beiden stellen nicht erwähnt. Es fällt auf, dass der ausdruck *je suis son aîné* (*cadet*) *de … ans* .. auf s. 55 (und auch s. 26) vermieden ist. In

dem satze *les billets sont contrôlés avant d'être admis sur le quai de départ* (s. 78) sind doch wohl *les voyageurs* als subjekt zu dem infinitiv zu denken? Auf s. 76 wäre eine deutlichere bezeichnung des unterschiedes zwischen *buffet* und *buvette* wünschenswert. Das ausrufezeichen hinter der anrede in briefen ist doch für das deutsche nicht regel (s. 81), es wird doch auch bei uns das (richtigere) komma gesetzt. (Kern, *Grundriss der deutschen satzlehre,* 2. aufl., s. 78 erklärt das ausrufezeichen ausdrücklich für „unnötig"). Wenn (auf derselben seite) vom briefe gesagt wird: *Ordinairement je la cachette avec de la cire à cacheter*, so ist das wohl nicht mehr ganz zeitgemäss. — Im XVI. kapitel (*enseignement*) vermisse ich ein wort über die *écoles normales*. — Auf s. 94 sind *vrille* und *vilebrequin* so neben einander gestellt, dass es aussieht, als ob beide wörter genau dasselbe werkzeug bezeichneten. Unter den handwerkern fehlt *menuisier* (s. 94). Neben *voilà pourquoi* (s. 97) könnte auch *c'est pourquoi* angegeben sein, auch auf s. 31 steht nur *voilà pourquoi*. Auf s. 102 flg. wäre schon der gleichmässigkeit wegen nach der erklärung der einfachen buchführung auch eine bemerkung über die (am eingang des absatzes mit angeführte) doppelte erwünscht. Auf derselben seite ist gesprochen von *l'inventaire* (*ou: le livre des inventaires*), *„qui se fait tous les ans"*. Der relativsatz setzt *„inventaire"* in der bedeutung aufnahme der waren („inventur") voraus, in der es hier nicht steht. In demselben kapitel wäre eine auskunft über die besorgung eines postpacketes am platze. Einige nähere angaben über die mittel zur erlangung einer familienpension in Paris (s. 108) würden vielen nützlich sein. — Die überschrift *„particularités françaises"* scheint mir für einen einzelnen abschnitt nicht glücklich gewählt, sie passt mehr oder weniger zu jedem abschnitte. Der in diesem kapitel gegebene rat *„de ne pas trop afficher sa nationalité allemande"* darf überdies ja nicht missverstanden werden und darf keinen deutschen veranlassen, den gesunden und berechtigten stolz auf seine nation ängstlich zu verbergen. Ein deutscher und preusse muss sich in Frankreich ebenso offen als solcher zu erkennen geben, wie es der angehörige einer anderen nation thut. Ein verstecken der deutschen und preussischen nationalität könnte leicht den anschein erwecken, als ob wir unseren nachbarn gegenüber ein schlechtes gewissen hätten. Auch braucht deutschen nicht der rat gegeben zu werden: *„Ne saluez jamais en gardant le cigare à la bouche"*. — Auf s. 116 stehen die fremdwörter „dialogisiren" und „rekonstruiren" ziemlich nahe bei einander. Beide lassen sich vermeiden. Auch dürfte sich in der zweiten auflage, die offenbar sehr bald nötig wird, das wort „dialogisirungsschema" auf dem titelblatte wohl durch ein deutsches ersetzen lassen. — Auf s. 124 fällt die zweimal vorkommende zusammengesetzte inversion nach *que* (c 1 und 7) auf. (Jedenfalls steht die satzbildung im widerspruch mit Plattner, *Schulgrammatik,* 2. aufl. § 207 anm.). — Auf die frage *quel est le garçon* u. s. w. (e 2, s. 125) passt streng genommen nur die antwort *c'est le garçon* u. s. w., während die gegebene antwort eine mit *à qui* oder *à quel garçon* beginnende frage voraussetzt.

An druckfehlern und sonstigen äusserlichkeiten ist mir folgendes aufgefallen: Da wo frage und antwort gegenüberstehen, könnte die zusammengehörigkeit beider im druck öfters deutlicher hervortreten. — *Laissez-donc* (s. 11). — Satzzeichen nach *causer* fehlt (s. 20). — Ist das *macaroni* (s. 22) absicht? (Sachs gibt im wörterbuche *macaronis*). — *familierèment* (s. 24). — *on grandspapas* (statt *ou*:) (s. 25). — Komma nach *fiancé* fehlt (s. 26). — *eune chrétien* (s. 27). — Komma fehlt zwischen *France* und *parce que* (s. 32). — *cheveux châtain* (s. 33). — *faux cols* (s. 44) und *faux-cols* (s. 31) ist wohl absicht, ebenso wohl *payent* und *paient*, die sich gerade gegenüberstehen (s. 44 u. 45). — M. R K. (s. 46 z. 2 v. o., st. R.) — (*nous*) *nous approchens* (s. 63) st. *nous* (*nous*) *approchons*. — *batteuse on* (s. 64). — *coloré en vert, en jaune, rouge et en brun* (s. 65). — *point d'exclamation* (s. 81, zusammengedruckt). — *quetche* (s. 83), *quetsche* (s. 14) und 111 erst *quet(s)che*. — *représentations théatrales* (s. 85, z. 8 v. o.). — *professiond* (s. 88). — *teneur des livres* (s. 91; *de livres* s. 99). — *les mûrs des maisons* (s. 94). — Komma vor anstatt nach *savoir* (s. 101, 2. absatz). — *crémeries* (s. 108). — *Belle vue* (s. 109, ohne abteilungszeichen). — Komma nach *Dieppe* fehlt (s. 110, z. 3 v. o.). — *troise* (s. 112) fällt auf gegen *deusse*; warum ist derselbe laut zweimal mit *ss* (*deusse ceusse*) und einmal mit *c* (*alorce*) bezeichnet? — *cart dee* (s. 114). — *Seriez-vous assez bon* (*ou*: *bonne*) (s. 129) st. (nach dem sonstigen gebrauche) *bon* (*bonne*) oder *bon* (resp. *bonne*) vgl. s. 130 *sert* (resp. *servent*), wo dasselbe verhältnis vorliegt. — (*ou*; *ça*) (s. 131). — *je bien de la peine* (s. 131). — Komma nach *question* fehlt (s. 132, 2. z. v. o.). — *Etes vous* (s. 132).

Der verlagsbuchhandlung gebührt für die sorgfältige ausstattung des handlichen buches anerkennung. Nicht einsehen kann ich, weshalb statt 1 I gedruckt ist; nur auf dem zifferblatte (s. 60) stehen die richtigen arabischen zeichen. Noch eine frage: Weshalb *Bielefeld's* (und nicht *Bielefelds*) *verlag*? Der apostroph hat gar keine berechtigung und stört auf dem titelblatte eines schönen der sprache gewidmeten buches doppelt.

Aus interesse für das köstliche, schnell liebgewonnene buch habe ich einige punkte herausgegriffen. Das werk als ganzes ist über jeden einwand erhaben. Wir haben es mit nichts geringerem als mit einer in schönem, lebendigem französisch geschriebenen darstellung französischer sitten und gebräuche, einem stück „land und leute in Frankreich“ in mustergiltigem französischem gewande zu thun. Aus dem leben schöpfend und mit scharfem auge das thatsächliche beobachtend, bietet uns Kron einen eigentümlichen, keine spur von nachahmung tragenden führer durch das leben in Frankreich. Der verfasser hat sich damit ein bedeutendes verdienst um die erlernung des französischen ausserhalb Frankreichs erworben. Ich begrüsse sein buch mit freuden als eine perle unter den hilfsmitteln für den französischen unterricht.

Kassel. EMIL HERMANN ZERGIEBEL.

SCHEIBNER UND SCHAUERHAMMER, *Französisches lesebuch für die ersten unterrichtsjahre*, vornehmlich für realschulen und verwandte anstalten. Leipzig, B. G. Teubner. 1894. VIII u. 184 s. 8°.

Dieses neue lesebuch für anfänger bietet den vorteil, dass es seine lesestoffe vorzugsweise französischen schul- und jugendschriftstellern entnimmt und dem kindlichen fassungsvermögen anpasst. Für die stücke 1—15 ist eine präparation beigegeben, von da ab hat der schüler das beigegebene wörterverzeichnis zu benutzen.

Die herausgeber haben für den anfang gedichtchen, gespräche und sonstige prosastücke geschickt gemischt; dann folgen beschreibende lesestücke über dinge des alltagslebens nach Cuissart-Cavayé, Belèze (so heisst der mann, und nicht Beleze!), Rocherolles, Bruno, Juranville, Caumont, sowie einzelne geographiebilder über Frankreich. Die erzählungen und fabeln s. 44—69, und die kleinen geschichtsdarstellungen nach Lavisse, Lamé-Fleury, Bruno, Dhombres-Monod sind ebenfalls ansprechend und geeignet, so dass jeder, der bis etwa zur s. 98 des buches gelangt ist, einen günstigen eindruck davon erhält.

Die abteilung VI (*briefe*) stürzt aber den leser in grenzenloses staunen. Das erste briefchen geht noch an: der satz *après avoir diné nous jouerons et nous passerons la soirée avec nos autres amis* ist zwar korrekt, würde aber bei einem französischen knaben etwa so lauten: *après dîner, nous jouerons avec nos amis.* Beim zweiten rümpft sich die nase, wenn man folgendes liest: *Je te prie donc de venir me voir dimanche prochain et tu pourras manger à l'envie de tes fruits favoris.* Man dreht aber die seite um, und zufällig fällt einem die nummer 9 ins auge. Hier sträubt sich das haar. Ein sohn, der 3 mk. für einige schulbücher braucht, schreibt dem gestrengen papa folgendes: *Tout le bien dont j'ai joui jusqu'ici par votre bonté me donne l'espérance de ne pas avoir non plus un refus cette fois. J'ai besoin de quelques livres pour l'école, dont la valeur* (wessen? der schule?) *monte à 3 mk.* (s. 101). Ein anderes söhnchen, welches französischen unterricht zu nehmen begonnen hat, schreibt als kraftprobe folgendes an die opferfreudigen eltern: *Quand je comprends, et que j'apprends quelque chose, cela vous fait toujours plaisir* (s. 101), — ohne zu fürchten, die eltern möchten sich das schulgeld herauszahlen lassen.

Es kommt indes noch schlimmer. S. 100 findet man auf den ersten blick eine bitterböse versündigung gegen die moduslehre: *Si tu l'as sous la main* ET QUE TU PEUX (!) *t'en passer, tu m'obligerais etc.* Weniger von belang ist im vergleich dazu das präsens *je n'ai qu'à secouer les branches* (s. 101), wo jeder franzose dem zusammenhang entsprechend ein futur gesetzt hätte. Aber wenn in dem mit den herablassenden worten *Recevez l'assurance de notre bienveillante attention* schliessenden briefchen die versprochene jahresbesoldung UN GAGE DE 1500 FRANCS heisst, — dann verzeiht man den verfassern dieser briefe lässliche sünden wie *tu pourras manger* A L'ENVIE *de tes fruits favoris*, die sich ein gewisser *Erneste* (so!) zu schulden kommen lässt.

Dieser abschnitt mit 11 briefen spricht mehr als eine ganze abhandlung über die naive selbstüberschätzung mancher lehrbücherverfasser.[1] Bei der gewaltigen überproduktion sollten nur wirklich berufene kenner der sprache und nicht allein kenner der schulbedürfnisse neue lehrbücher auf den markt werfen. Dass beide verfasser des vorliegenden nicht zu jenen berufenen gehören, beweisen diese aufs geradewohl herausgegriffenen schnitzer.

Wir können demnach dieses neue lehrbuch nicht empfehlen und die verlagshandlung nur bedauern, so lange die betreffenden seiten nicht vernichtet werden, nachdem sie ein des französischen kundiger durch besseres ersetzt hat.

Freiburg i. Br. JOSEPH SARRAZIN.

Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften, herausgegeben von L. BAHLSEN und J. HENGESBACH. Berlin. R. Gaertners verlagsbuchhandlung. 3. bd. *Modern England*, hsg. von prof. dr. K. BÖDDEKER. 8°, VI und 249 ss. Preis geb. 1,50 m. — 10. bd. W. Black, *A Tour in the Scottish Highlands*, hsg. von oberlehrer dr. H. BAHRS. 8°, 99 ss. Preis 1 m. — 11. bd. *Great Explorers and Inventors*, hsg. von prof. dr. F. J. WERSHOVEN. 8°, 148 ss. Preis 1,40 m. Vorbereitungen und wörterbuch hiezu. 56 ss. Kart. 0,50 m. — 12. bd. Ascott R. Hope, *Stories of English Schoolboy Life*, hsg. von oberlehrer dr. J. KLAPPERICH. 8°, VIII und 115 ss. Preis 1,20 m. Wörterbuch hierzu. Kart. 0.50 m. — 13. bd. *On English Life and Customs*, hsg. von prof. dr. H. CONRAD. 8°, VIII und 143 ss. Preis 1,40 m.

Wir besitzen nun schon so viele verschiedene schulausgaben französi- und englischer autoren, dass man von vornherein geneigt wäre, jede neue erscheinung dieser art für überflüssig zu halten. Dennoch unterscheidet sich diese neue schulbibliothek in mehr als einer beziehung vorteilhaft von älteren ähnlichen unternehmungen und bietet somit eine willkommene ergänzung derselben. Zunächst hält sie sich genau an die vorschriften der neuen preussischen lehrpläne, indem sie nur prosaschriften aus dem 19. jahrhundert bringt und zwar vorwiegend solche, welche geeignet sind, die bekanntschaft mit den fremden realien zu vermitteln. Neu ist in dieser beziehung die erweiterung der lektüre nach der seite des technischen, wissenschaftlichen und kommerziellen. In der ankündigung wird die beruhigende versicherung gegeben, dass trotzdem nur werke, welche dauernden litterarischen wert haben, bevorzugt werden. Wir hoffen, dass letzterer punkt niemals ausser auge gelassen wird. So berechtigt das verlangen nach der kenntnisnahme der realien auch ist — schreiber dieser zeilen hat

[1] Wie ref. nachträglich sieht, wird als quelle für diese kauderwälschen briefe die *„vortreffliche* Briefschule *von Otto Wendt"* angegeben, die dem ref. unbekannt ist. Sind die briefe wirklich *ohne abänderungen* daraus entnommen, dann ist hiermit das urteil über Wendts *Briefschule* auch gesprochen. Jedenfalls bleibt der vorwurf mangelnder urteilsfähigkeit an den verfassern haften.

es ja selbst der ersten einer ausgesprochen — so überkommt einen angesichts mancher neuen erscheinungen auf dem gebiete der fremdsprachlichen schullektüre die besorgnis, als ob man hier und da zu weit gehe. Manche lesetexte erinnern an Bädeker so stark, als ob ihre herausgeber die doch wohl noch bestehende forderung bezüglich des bildenden wertes der lektüre ganz vergessen hätten. Aus diesem grunde können wir auch nicht billigen, wenn, wie in manchen schulausgaben, so in einzelnen bändchen auch dieser sammlung fragmente aus verschiedenen schriftstellern unter einem gesichtspunkte und titel vereinigt werden. Der schüler hat es dann nicht mehr mit *einem* werke und *einem* autor, sondern mit mehreren zu thun, und von der einheitlichkeit der sprache und des stiles, die zu den notwendigen eigenschaften eines litterarischen werkes gehört, ist nicht mehr die rede. Ein solches buch stellt in der that eine chrestomathie vor. Es ist nur gut, wenn es gleich als solche bezeichnet wird, wie es z. b. der herausgeber des bändchens *On English Life and Customs* in seinem vorworte thut. Der herausgeber des bändchens *Explorers and Inventors* hat es unterlassen. Hier liegt offenbar eine vermengung der begriffe lesebuch und autorenlektüre vor, der wir nicht das wort reden möchten. In einer sammlung von schulausgaben sucht man nach einem zusammenhängenden und einheitlichen werke eines autors, aber nicht nach einer chrestomathie.

Ein weiterer vorzug dieser „schulbibliothek“ ist, dass sie nur werke bringt, welche in anderen sammlungen noch nicht vorhanden sind. Schliesslich unterscheidet sie sich auch in betreff der äusseren ausstattung durch hübschen einband und grossen druck vorteilhaft von anderen ausgaben.

Von den uns zur besprechung vorliegenden fünf bändchen englischer schriften enthält das erste — es ist das dritte der sammlung — unter dem titel *Modern England* drei monographien, zusammengestellt aus J. B. Greens bekanntem trefflichem werke *A short History of the English People.* Es sind dies: I. *Parlament und presse,* II. *England und Irland* und III. *Kirche und gesellschaft.* Diese auswahl kann als sehr gelungen bezeichnet werden. Vor jeder abhandlung steht als einleitung eine vorgeschichte der betreffenden verhältnisse, vor der ersten und dritten ausserdem eine zusammenstellung der darin häufig vorkommenden idiomatischen ausdrücke. Anmerkungen sachlicher natur stehen am fusse der seite; ein alphabetisches verzeichnis derselben findet sich rückwärts, ebenso ein kärtchen von Irland. Dieses bändchen ist als lektüre in den oberen klassen zu empfehlen.

A Tour in the Scottish Highlands ist aus William Blacks roman *Mr. Pisistratus Brown, M. P., in the Highlands* genommen und enthält die humoristische schilderung der abenteuer eines parlamentsmitgliedes in den schottischen hochlanden. Eine einleitung orientirt über den verfasser. Der text zerfällt in 12 kapitel. Sprachliche anmerkungen stehen am fusse der seite, sachliche rückwärts. Ein kärtchen der westlichen hochlande ist beigegeben, auf dem die aufschriften aber ziemlich undeutlich sind. Wir möchten diese ausgabe als privatlektüre empfehlen.

Great Explorers and Inventors ist eine sammlung von biographien, aus verschiedenen werken wie Gardiners *Historical Biographies,* Smiles'

Self-Help u. a. zusammengestellt. Dieses bändchen ist also eine chrestomathie. Es enthält zwölf lebensbeschreibungen von entdeckern und erfindern früherer jahrhunderte. Wir hätten darunter Kolumbus, Vespucci, Cabot, Magellan, ferner Jaquard, Palissy und Joh. Friedr. Böttger gern vermisst und engländer vorgezogen. Namentlich darf es einen wundern, dass Cook nicht aufgenommen wurde. Rückwärts finden sich sachliche anmerkungen, die ganz zweckentsprechend sind. Dagegen ist nicht einzusehen, wodurch sich in dem beigegebenen hefte die sogenannten „vorbereitungen" von dem „wörterverzeichnis" unterscheiden. Es wird ja darin auch nur die bedeutung der vokabeln angegeben. — Ein weiteres bändchen soll die wichtigsten forschungsreisen und entdeckungen des 19. jahrhunderts bringen.

Das 12. bändchen der sammlung enthält fünf geschichten aus dem englischen schülerleben. Die erste, *Dark Doings*, erzählt ein humoristisches ereignis an einer privatschule, die zweite, *The Great Unknown*, lehrt bescheidenheit und artigkeit, die dritte und vierte, *Old Post* und *Miss Molly Mic Mac*, sind zwei hübsche schüler-portraits, die fünfte endlich, *Going Home* betitelt, beschreibt die empfindungen eines knaben vor und auf seiner heimreise in den ersten ferien. Die einleitung enthält einige biographische mitteilungen über den verfasser. Die sprachlichen anmerkungen stehen auch hier am fusse der seite, die sachlichen rückwärts. Die erklärung des textes ist ebenso sorgfältig wie die auswahl. Die *Stories of English Schoolboy Life* dürften sich in gleicher weise zur klassen- wie zur privatlektüre eignen.

On English Life and Customs ist ein sammelwerk, aus Escotts *England* und anderen schriften zusammengestellt. Es behandelt in 6 kapiteln: *Structure of English society, Popular amusements, Some social conventionalities, Social pleasures, Modern changes of English social life, Country Life.* Gegen die auswahl des textes liesse sich wohl einiges einwenden. So scheint uns die s. 8 in trocknem stile eines amtskalenders dargestellte rangordnung der englischen pairs eher in eine anmerkung zu gehören; auch in dem, was im anfange des 3. kapitels über den gebrauch der visitkarte gesagt ist, wird man kaum einen „bildungsstoff" entdecken können. Weiters scheinen manche bemerkungen, wie die über das eheliche leben der vornehmen kreise (s. 68 u. 69), über den bereich der schule hinaus zu gehen. Die sachlichen anmerkungen sind sehr reichlich, immerhin ist noch manches übersehen worden. *National Gallery* (s. 28) verdient eine ausführlichere anmerkung. Ferner vermisst man erklärungen zu *stockbroker* (14) und *al fresco banquets* (69). Warum fehlt die bedeutung von *convolvulus* und *pimpernel* (77), da doch die des bekannten wortes *daisy* angegeben ist?

Eine darstellung der englischen lebensverhältnisse gehört wohl zu den wichtigsten stoffen der schullektüre. Aber im hinblick auf die buntheit und schwierigkeit des gegenstandes kann man in der auswahl des textes nicht sorgfältig und mit den erklärungen nicht freigebig genug sein.

Wien. A. WÜRZNER.

Bibliothèque française (schulausgaben mit anmerkungen, fragen und wörterbüchern). 60: *Chez nous, Nouvelles jurassiennes,* par T. COMBE, hrsg. von dr. HANS NEHRY. Mit wörterbuch. 1894. 137 ss. 1,20 mk. — 61: *Pêcheur d'Islande*, par PIERRE LOTI, bearbeitet von oberlehrer dr. RAHN. Mit wörterbuch. 1894. 155 ss. 1,20 mk. — 62: *La Neuvaine de Colette*, par JEANNE SCHULTZ, bearbeitet von dr. WILH. REIMANN. Mit wörterbuch. 1894. 150 ss. 1,20 mk. (Dresden, Gerhard Kühtmann).

Die äussere ausstattung der Kühtmannschen sammlung wird von keiner anderen übertroffen, von wenigen erreicht. Das papier hat ein stumpfes, von jeder spur reflex freies weiss, das nur eben so viel in das gelbliche sticht, um nicht kreidig zu erscheinen, wozu beispielsweise das papier der neuesten Velhagen-Klasingschen ausgaben eine, allerdings nur sehr leichte hinneigung zeigt. Vor allen dingen aber ist dasselbe nur in ganz geringem masse durchscheinend, ein vorzug, der von keiner der bekannten sammlungen erreicht wird: am nächsten kommen in diesem punkte wohl Velhagen-Klasing, während das papier der sammlungen von Friedberg-Mode, Seemann (M. Hartmann) und ganz besonders von Renger (Dickmann) den druck der rückseite in einer weise durchblicken lässt, dass das auge gestört und, wenigstens in letzterem falle, geradezu geschädigt wird.

Auch der druck ist ein vortrefflicher. Allerdings werden die typen an grösse von Velhagen-Klasing und Friedberg-Mode übertroffen. Aber der sog. „durchschuss" ist reichlicher bemessen als bei irgend einer anderen mir bekannten ausgabe, und ein breiter durchschuss bildet eine grundbedingung, vielleicht die vornehmste, für leichte leserlichkeit von drucksachen. Man kann die ausgiebigkeit des durchschusses bei Kühtmann bemessen, wenn ich sage, dass auf den raum von 25 drucklinien bei ihm 27 drucklinien bei Velhagen-Klasing und Friedberg-Mode (trotz der grösseren typen beider letztgenannter firmen) kommen, und bei Seemann und Renger sogar 30 drucklinien.

Was die auswahl der texte betrifft, so empfiehlt sich die Kühtmannsche sammlung der neueren richtung des neusprachlichen unterrichts dadurch, dass sie für den schüler nur solche werke auswählt, die ihn während der bemühung des einlebens in die fremde sprache durch ihren stoff und dessen behandlung gleichzeitig unterhalten und erquicken. Für prima hat natürlich der litteraturgeschichtliche gesichtspunkt auch seine berechtigung, und nicht minder besitzt der primaner ein natürliches interesse für historisch-politische stoffe. Aber in den anderen klassen handelt es sich hauptsächlich darum, den schüler während der arbeit novellistisch zu unterhalten, und der unterricht selbst der primaner würde erlahmen, wenn ihm der reiz der erzählenden texte vollständig fehlte.

Für die benutzung der sammlung unterhaltender texte von Kühtmann durch die schule ist nun neuerdings eine grosse erleichterung geschaffen worden, indem die firma nicht nur, wie die meisten anderen, auf der innenseite jedes bandes das verzeichnis aller bisher erschienenen nummern der bibliothek abdruckt, sondern auch in diesem verzeichnisse einer jeden

nummer die bezeichnung der klasse hinzufügt, für welche dieselbe geeignet scheint. Der lehrer hat doch daran wenigstens einen kleinen anhalt, was er sich behufs kenntnisnahme schicken lassen soll, um unterlage zu gewinnen für die auswahl der lektüre eines bevorstehenden schuljahrs. Wenn andere firmen dem lehrer von zeit zu zeit einzelne blätter zuschicken, auf welchen sich die texte ihrer sammlungen nach den einzelnen klassen geordnet finden, so ist das weniger praktisch: solche blätter verlieren sich zu leicht, zumal in grösseren bibliotheken. Leider kann ich nach persönlicher erfahrung nicht sagen, dass die firma K. sonderlich zuvorkommend wäre in der zusendung von freiexemplaren oder von nummern, die man „zur ansicht“ wünscht. Sie würde dem eigenen geschäftsinteresse wie der schule nur dienen, wenn sie in dieser hinsicht etwas weitherzigere grundsätze annehmen wollte.

Die K.sche *Bibliothèque française* gibt ihre schulausgaben „mit anmerkungen, fragen und wörterbüchern“. Die „anmerkungen“ bestehen in einfacher übersetzung schwieriger wendungen und sind natürlich dort von übel, wo das französische die klassensprache bildet: die bequem hingedruckte deutsche übertragung überhebt den schüler der mühe, sich in die dem französischen ausdrucke zu grunde liegende anschauung hineinzudenken, und dadurch wird die ausbildung des französischen sprachgefühls, die plastisch-lebendige erfassung der französischen denkweise im betreffenden falle geschädigt. Schliesslich beeinträchtigen jedoch diese anmerkungen nur einen kleinen bruchteil des textes. Was die „fragen“ betrifft, so sind dieselben recht wohl geeignet, einem jungen lehrer, der in der mündlichen beherrschung der französischen sprache noch nicht hinlänglich geübt ist, als vorbilder für die fragen zu dienen, die er seinerseits in der klasse zu stellen hat. Wer die französische frageform schon ausreichend beherrscht, bedarf natürlich solcher vorbilder nicht, wird aber auch nicht gestört durch deren vorhandensein in der schulausgabe. Ganz verkehrt dagegen wäre es, wenn ein lehrer auf den gedanken kommen sollte, diese hier dem texte hinten angehängten fragen seinen schülern als häusliche aufgabe behufs mündlicher beantwortung in der nächsten stunde aufzugeben: ein derartiges methodisches verfahren würde nicht das sein, was die „lehrpläne“ verlangen, wenn sie von „sprechübungen“ reden, und überdies sind diese fragen an sich durchweg ungeeignet für den klassengebrauch. Die kleinen „wörterbücher“, für welche sich unter der hinteren einbanddecke eine praktische vorrichtung zum einlegen angebracht findet, erfüllen nach meiner klassenerfahrung ihre bestimmung in angemessener weise.

Es erübrigen nunmehr nur noch einige worte über die vorstehend bezeichneten texte.

1. *Chez nous* ist eine harmlose geschichte aus dem protestantischen, also schweizerischen teile des Jura. Drei schwestern, die schon über die erste blüte der jugend hinaus sind, bleiben nach dem tode ihres vaters als gemeinschaftliche erbinnen eines bescheidenen, bäuerlichen landgutes zurück. Schlicht und einfach finden sie gleichwohl der reihe nach freier und männer,

›n denen ein jeder in verschiedener weise charakterisirt wird. Der herausȩber bestimmte das buch für II A, aber ich würde nicht das geringste beenken tragen, dasselbe auch der II B in die hände zu geben. Sonderlich ısselnd dürfte die einfache dorfgeschichte wohl nicht auf die schüler irken; andererseits enthält der sprachstoff derselben recht viel anschauches, also zumal für sekunda wertvolles material. Die in den anmerkungen egebenen übersetzungen sind durchweg angemessen.

2. Die nächste nummer, Pierre Lotis *Pêcheur d'Islande*, ist natürlich usschliesslich primalektüre, und zwar eine vorzügliche. Ich meine, ein biturient, welcher im verlauf der prima durch einige werke Daudets mit em sonnigen heimatslande dieses dichters bekannt geworden ist, durch orstehende glanzarbeit Lotis einen einblick erhalten hat in das leben und mpfinden des tiefernsten, entsagungsvollen bretonenvolkes sowie in die atur seines nebelfeuchten landes, und welcher ausserdem etwa durch 'audets *Trente Ans de Paris* und Sarceys *Siège de Paris* das geistige und olitische leben der hauptstadt kennen gelernt hat — ein solcher abiturient ıt wirklich dem volke und lande der franzosen näher getreten, und der ·anzösische unterricht hat seinen geist bereichert und vertieft. Es hält ›hr schwer, Lotis *Pêcheur d'Islande* zu erwähnen und dabei doch jedes ort der begeisterung für dieses werk zu unterdrücken, aber es wäre abırd, das so oft ausgesprochene immer von neuem zu wiederholen.

Der verf. der in den anmerkungen gegebenen übersetzungen ist seiner icht leichten aufgabe gleichfalls zumeist gewachsen gewesen. Immer ist as freilich nicht der fall gewesen; wenigstens verfehlt die übersetzung in nzelnen fällen sichtlich den sinn des französischen textes, und in einigen ndern missglückt die verdeutschung, indem sie über einen kompromiss wischen deutsch und französisch nicht hinauskommt. Ich gebe allerdings ern zu, dass eine deutsche übersetzung von *P. d'I.* eine ungewöhnlich eniale beherrschung unserer sprache erfordert. Am besten wird der lehrer aher thun, wenn er auf übersetzung hier ganz verzichtet und sich mit ıterpretation (deutsch, oder noch besser französisch) der schwierigen stellen egnügt. Dann wird die poesie der sprache Lotis am wenigsten zerstört.

3. Auch *La Neuvaine de Colette* ist, wie *Chez nous*, eine recht harmıse geschichte. Ein junges mädchen lebt, tyrannisirt von einer alten tante, ı einem halb zerfallenen, einsamen gebirgsschlosse des östlichen Frankeichs. Um frei zu kommen, stellt sie auf den rat einer biedern alten frau ine neuntägige andachtsübung an, die an den heiligen Joseph gerichtet st, mit der bitte, dass dieser ihr einen mann schicken soll, der sie in die reiheit und das leben führt. Diese bitte wird auf seltsame weise erfüllt. ›er text enthält mancherlei nützlichen sprachstoff. Am besten würde sich as buch, wie auch no. 60, zur privatlektüre — für primaner — eignen.

Was die übersetzungen in den fussnoten betrifft, so bildeten dieselben ei dem einfachen stil des verfassers von *La Neuv. de C.* keine sonderlich chwere aufgabe, und im ganzen hat sich der hg. auch leidlich derelben entledigt. Aber es finden sich doch zahlreiche recht ärgerliche miss-

verständnisse, angesichts deren man ihm den vorwurf machen muss, dass er entweder mehrfach recht flüchtig gearbeitet hat, oder dass er eine sache übernommen hat, welche seine kräfte überstieg. Ich führe nur das eine an, dass er s. 103 z. 1—2 sich offenbar den witz gar nicht zurecht gelegt hat. Colette, heisst es dort, lässt sich ruhig einreden, dass *le Parnasse* dem *Montmartre* gegenüber liegt. Wer einen fransösischen text herausgibt, von dem muss man verlangen, dass er das quartier des *Montparnasse* in Paris kennt, das wirklich dem *Montmartre* gegenüber liegt und von C. zur not schon mit dem berge in Griechenland verwechselt werden konnte. Die gegend erhielt ihren poetischen namen, als sie im 16. jh. schenkungsweise an die universität überging und die studenten anfingen, sich dort gedichte vorzulesen und litterarische oder kunstfragen zu erörtern. Beide notizen sind zum verständnis des scherzes ganz unumgänglich, während die fussnote des hg. „Parnass, berühmter griechischer berg, aufenthaltsort Apolls und der musen" für einen primaner (!) recht überflüssig erscheint und nichts erklärt.

*

Ich bediene mich gern des nachträglich von der geehrten redaktion erbetenen und gewährten raumes, um die hauptsächlichsten der stellen anzuführen, welche mir in 2) und 3) anstoss gegeben haben.

2) 45,2 *peinture naïve et macabre*: „eine naive totentanzmalerei" — *macabre* ist hier in dem allgemeinen sinne „schaurig" zu verstehen, in dem das wort sich nicht selten findet; 55,1 *courir une bordée*: „ohne urlaub wegbleiben" — mir nur bekannt im sinne von „laviren" und fig. „sich zechend u. ä. herumtreiben"; 72,3 *prenant le vent*: indem sie nach dem wind spähen" — vielmehr ein jägerausdruck: „wittern", dann: „sich misstrauisch umsehen"; 74,3 *cet affolement .... était passé du côté des Chinois*: „zeigte sich" — kann nur heissen: „war übergegangen in die reihen ..."; 74,4 *ayant rechargé leurs armes à tir rapide*: „die ihre gewehre zum schnellfeuer wieder geladen hatten" — sollte heissen: „die ihre schnellfeuer-gewehre wieder geladen hatten"; 86,1 *c'était un nouveau changement à vue*: „[es] änderte sich von neuem die aussicht" — hat hg. hier *vue* im sinne von „aussicht" genommen? der satz kann nur bedeuten: „der horizont schob sich vor ihren augen anders zusammen", *ch. à vue* eigentlich = koulissenwechsel auf offener bühne; 30,2 *pour se mettre davantage à sa portée*: „um sich mit ihm mehr in einklang zu setzen" — m. e. hier durchaus undeutsch; besser etwa: „damit ihre bessere vermögenslage ihn nicht so sehr beunruhigen sollte"; 46,1 „sie wurde von sanfter zärtlichkeit und ein wenig auch von verzweiflung ergriffen" — macht einen eigenartigen eindruck.

3) Hier finden sich grobe irrtümer: 5,1 *tourner une haie,* nicht „auseinander biegen", sondern „um die h. herumgehen"; 8,1 *poussant à mon gré*, nicht „nach m. belieben herumstreichend" sondern „.... aufwachsend"; 15,3 *une course adorable*, hier nicht „fahrt" sondern „ritt"; 29,2 *que faites-vous des saints du paradis? ..... Mais rien du tout!,* hg. über-

etzt letzteren ausdruck mit „daran habe ich noch nie gedacht"; 49,2 *Quel gaillard!*: „was für ein wunderlicher herr!" — soll aber heissen „das ist mal ein kräftiger kerl!"; 50,1 *faire courir la faculté par les sentiers; faculté* ist hier nicht „wissenschaft", wie hg. will, sondern „medizinische fakultät", „arzt"; 65,3 *tout à coup* heisst nicht „ganz und gar" sondern „plötzlich" — und ebensowenig bedeutet *tout de suite* (71,1) „auf einmal", sondern „sofort"; 83,1 *le tout n'était pas encore de l'offrir* .... *était de le faire de telle façon que etc.*; hg. gibt hierzu die note „und alles das wurde mir noch nicht einmal angeboten (sondern einfach gegeben)"! 89,2 *les gouttières effondrées* wird mit „d. verwitterten wasserspeier" übersetzt, bedeutet aber in wahrheit „zerbrochene regenrinnen"; 90,2 *j'ai oublié de poser tout bas la condition à mon saint* übersetzt hg. „meinem heiligen die bedingungen ganz niedrig zu hängen (= deutlich zu bezeichnen)" statt „..... ganz leise zu stellen!"; 112,1 *des femmes qui poussent mauvaises comme des herbes qui poussent orties*; hier übersetzt hg. *poussent mauvaises* mit „schlechte früchte treiben" statt „schlecht geboren sind" u. a. m.

Rendsburg (*Holstein*). H. KLINGHARDT.

VERMISCHTES.

EIN NEUES EXAMEN.

Die eigentümliche leidenschaft, zu examiniren, welche in England herrscht (in Deutschland ist man auch nicht frei davon), hat *Punch* zu einem neuen plan geführt, der sich nicht übel liest:

A scheme for the examination of children has been drawn up. Subjoined are some of the Regulations for Candidates, and a specimen of one of the question papers prepared by the Examiner:—

REGULATIONS.

1. *No candidate admitted over five or under two years of age.*
2. *The examination will necessarily be* viva voce, *as few if any of the candidates are likely to know at which end to hold a pen.*
3. *No candidate will be permitted to enter his, or her, name, unless he, or she, can furnish satisfactory proof that he, or she, can talk. In any case it will be advisable for candidates to bring with them a nurse, or other responsible person, who can understand them.*
4. *Candidates are cautioned against the dangerous habit of placing anything they may see in the examination room in their mouths; the introduction of feeding bottles, rattles, woolly sheep, or other articles likely to distract the attention of candidates is strictly prohibited.*

PAPER.

1. *Give the literary equivalents of bow-wow, ta-ta, gee-gee, pitty ickle tootsums.*

2. *Describe the best method, in your opinion, of going downstairs. (Candidates will be required to give later a practical illustration of their acquaintance with this subject.)*
3. *State the number of fingers you have on each hand.*
4. *What is your real name? Are you ever called anything else? If so, state why.*
5. *Pronounce B O B, C A T, D O G.*

F. D.

REISESTIPENDIUM FÜR LEHRER IN — WALES.

Die University of Wales schreibt in der januar-nummer des *Journal of Education* eine *Gilchrist Travelling Studentship for Teachers* aus im werte von 80 *l.*, wogegen der stipendiat sich verpflichtet, ein vierteljahr lang seine thätigkeit dem studium einer bestimmten unterrichtsfrage zu widmen. Die universität schlägt 3 themata vor, doch kann auch ein anderes gewählt werden. Ihre vorschläge sind:

1. *A Study of Danish Schools, including the People's High Schools, with special reference to the teaching of Natural History and Literature.*
2. *An enquiry into the working of Schools in Germany, organised in accordance with the Herbartian Theory.*
3. *An enquiry into the teaching of Art in the Schools of France and Germany.*

Nr. 2 wird seine ganz besonderen schwierigkeiten haben.

Wann werden uns ähnliche möglichkeiten geboten werden? Und doch sind wir das land der schulen und schulmeister?! F. D.

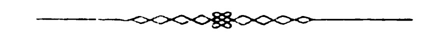
HEINEMANNS LEHRERKALENDER.

Im verlag von C. Adler in Hamburg erscheint der 2. jahrgang eines kalenders für lehrer an höheren schulen für 1896, herausgeg. von dr. Joh. Heinemann. Für den preis von mk. 1 verdient er lob und wird abnehmer finden. F. D.

PENSIONEN IN PARIS.

Ich erlaube mir, die von herrn kollegen Mann gelobten pensionen meines langjährigen freundes herrn Charles Louis, 37, rue Lapérouse (Champs-Élysées) und des herrn Senftleben-Cotta, *Institution Internationale*, 51, Avenue de Malakoff, den fachgenossen auch meinerseits aufs wärmste zu empfehlen. Ein gleiches lob verdient eine andere liebenswürdige familie, die ich ebenfalls sehr gut kenne: Madame Paul, 17, rue du Marché, Neuilly-sur-Seine, nicht weit von der Porte Maillot.

A. RAMBEAU.



Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

)IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

:AND III. FEBRUAR-MÄRZ 1896. HEFT 10.

WIEFERN UNTERRICHTEN DIE FRANZÖSISCHEN NEU-PHILOLOGEN UNTER GÜNSTIGEREN BEDINGUNGEN ALS DIE DEUTSCHEN?[1]

Nachdem im jahre 1882 herr professor Vietor seinen ernsten ıhnruf zur umkehr im sprachunterricht hatte erklingen lassen, ıarte sich bald um seine fahne eine stattliche zahl gleich- ;innter, die unter verschiebung des lehrziels an stelle der rgebrachten grammatisirenden eine natürlichere unterrichts- :thode zu setzen suchten. Es ist wahr, dass dabei anfangs .nche über das ziel hinausschossen und einen erbitterten ;enkampf veranlassten; doch gerade dadurch klärten sich die derungen der reformer um so schneller; und in raschem geslaufe gewannen die neuen anschauungen bald so weit festen len, dass sie bereits *im wesentlichen* in den preuss. lehrplänen die höheren schulen vom jahre 1892, sowie in den lehr- nen für mädchenschulen vom vorigen jahre durch die regirung ıktionirt wurden. Heute gibt es wohl kaum noch neuphilo- en, die ausgesprochene gegner der *wichtigsten* grundsätze der ıen methode sind. Die meisten suchen nach kräften in ihrem ne zu arbeiten. Ich sage „nach kräften"; denn leider ist die hrzahl von uns an freiem auffluge verhindert. Während noch · fünfzehn jahren unsere kollegen den grund ihrer unbefrie- ;enden erfolge zum teil in der allgemeinen überbürdung der ıüler suchten, so fühlt heute mancher von uns die eigene

[1] Vortrag gehalten auf der 43. versammlung deutscher philologen und ıulmänner in Köln am 26. september 1895.

unzulänglichkeit, unseren neuen grundsätzen ganz entsprechend zu arbeiten. Er fühlt insbesondere, dass bei eigener grösserer fertigkeit im praktischen gebrauch der sprache er seine schüler viel weiter fördern könnte. Für diese thatsache hat unsere höchste unterrichtsbehörde auch bereits volles verständnis gewonnen. Nachdem sie die neue methode vorgeschrieben, fühlt sie auch die verpflichtung, für eine entsprechende vorbildung der neuphilologen zu sorgen. In der staatsprüfung wird jetzt grösserer nachdruck auf die praktische fertigkeit im gebrauch der fremden sprachen gelegt. An einzelnen universitäten sitzt neben dem manne der wissenschaft ein mann der praxis in der prüfungskommission. Man gewährt reisestipendien und hält ferienkurse ab. Man weiss sogar, dass diese mittel noch nicht ausreichen, und dass weitere reformen zu treffen sind; kurz man hat ein offenes ohr für unsere gerechten forderungen. Und darum gilt es, in wissenschaftlichen versammlungen wie der heutigen unsere ideen durch das lebendige wort auszutauschen und zu klären und als ergebnis gemeinschaftlicher arbeit unsere vorschläge in kurze thesen zusammenzufassen.

Wer das gute sucht, findet es oft bei seinen nachbarn; so möchte ich mir erlauben, Sie einen blick werfen zu lassen auf die französischen neuphilologen; nicht als ob ich das französische system an und für sich zur nachahmung empfehlen wollte. Nein; nur das gute will ich hervorheben und nachweisen, inwiefern die französischen neuphilologen unter *günstigeren* bedingungen arbeiten als die deutschen. Zu diesem zwecke werde ich sprechen: 1. von der *vorbildung*, 2. von der *lehrthätigkeit*, 3. von der *stundenzahl* und 4. von den *leistungen* der neuphilologen in Frankreich.

Der französische neuphilologe studirt nur eine einzige sprache. Die lehrbefähigung für höhere knaben- und mädchenschulen kann er auf doppelte weise erlangen, entweder durch die prüfung für die *licence ès langues* oder durch die für das *certificat d'aptitude secondaire à l'enseignement des langues vivantes*. In den lyzeen (d. h. in den staatlichen anstalten) berechtigen diese zeugnisse — nennen wir sie lehrerzeugnisse — jedoch nur zur stellung des *chargé de cours*, während für den *professeur titulaire* (oberlehrer; er allein kann in die höchste

gehaltsstufe eintreten) noch eine höhere prüfung, die *agrégation des langues vivantes*, nötig ist.

Zur prüfung als *licencié* ist das zeugnis als *bachelier* (reifezeugnis), sowie wenigstens ein einjähriges universitätsstudium vorbedingung. In der schriftlichen prüfung wird verlangt: ein französischer aufsatz über ein thema aus der französischen litteraturgeschichte; ein lateinischer aufsatz über ein thema aus der lateinischen oder griechischen litteraturgeschichte; eine übersetzung in die fremde und eine übersetzung in die muttersprache und ausserdem neuerdings noch ein aufsatz in der fremden sprache über ein litterarhistorisches thema. In der mündlichen prüfung muss der kandidat griechische, lateinische, französische und deutsche (bezw. englische etc.) schriftsteller erklären und übersetzen und ausserdem einen prosatext einer zweiten neueren fremdsprache übersetzen. Auch werden ihm fragen aus der grammatik und litteraturgeschichte seines hauptfaches gestellt. Die schriftsteller, welche in der prüfung vorgelegt werden dürfen, gibt das ministerium immer für einen zeitraum von zwei jahren im voraus bekannt. Sie werden von den professoren bei ihren seminarübungen zu grunde gelegt. Für die beiden kommenden jahre (vom 1. juli 1896 ab) sind für die pariser fakultät z. b. folgende deutschen schriftsteller vorgeschrieben: Lessing: *Hamburgische dramaturgie*, 10—12, 29—32; Schiller: *Die jungfrau von Orleans*; Goethe: *Faust*, I. teil: *Prolog im himmel*, 1. 2. 3. 4. szene; Heine: *Die romantische schule*, zweites buch; Gottfried Keller: *Romeo und Julia auf dem dorfe*; *Choix de poésies lyriques allemandes du XVIIIe et du XIXe siècles* (éd. Garnier), s. 117—231; *Le XIXe siècle en Allemagne* (recueil de Weill).

Zur erlangung des *certificat d'aptitude* genügt an stelle des *bachelier*-diploms ein anderes gleich- oder sogar minderwertiges. Die schriftliche prüfung umfasst: 1. eine übersetzung in die fremde, 2. eine übersetzung in die muttersprache; 3. einen französischen aufsatz über ein grammatisches thema oder über methodische fragen des sprachunterrichts. — Die mündliche prüfung umfasst: 1. eine übersetzung eines französischen schriftstellers in die fremde sprache nebst erklärungen in derselben; 2. eine übersetzung eines fremdsprachlichen schriftstellers ins französische nebst erklärungen in französischer sprache; 3. fragen

über die französische litteratur auf französisch und fragen über die fremde litteratur in der fremden sprache; 4. erteilung einer grammatikstunde (deutsche, englische, italienische oder spanische, je nach der gewählten sprache). — Auch für diese prüfung ist eine liste der vorzulegenden schriftsteller vorhanden.

Vergleichen wir die in beiden prüfungen gestellten anforderungen miteinander, so ergibt sich, dass die licenziatsprüfung umfassendere allgemeinkenntnisse, die prüfung für das *certificat d'aptitude* um so gründlichere spezialkenntnisse verlangt, so dass keine vor der anderen, was die schwierigkeiten anlangt, zurückstehen dürfte. Ich bin davon überzeugt, dass die aus beiden examen hervorgegangenen prüflinge, besonders aber die mit dem *certificat d'aptitude* versehenen — und sie bilden die mehrheit der kandidaten —, ihre fremde sprache besser beherrschen als die mehrzahl der *pro facultate docendi* geprüften kandidaten. Ich hatte wiederholt gelegenheit, die kenntnisse solcher jungen leute zu bewundern. Erst jüngst verbrachte ich drei wochen mit einem ½ jahr zuvor wegen seiner geringen deutschen kenntnisse im *licencié*-examen durchgefallenen jungen manne. Er verstand und sprach so gut deutsch, dass ich auch nicht einmal nötig hatte, mich eines französischen satzes zu bedienen. Er übersetzte die schwierigsten philosophischen abhandlungen mit leichtigkeit vom blatte ins deutsche, ebenso Lessings *Laokoon* in seine muttersprache. Ein solches mass praktischer kenntnisse sehen wir heute gewiss als unerlässliche forderung für einen neuphilologischen lehrer an. Und doch wird wohl niemand von uns diejenigen, welche sich nur die *licence ès langues* oder das *certificat d'aptitude* erworben haben, als vollgiltige neuphilologen anerkennen wollen. Es fehlt ihnen jene sprachwissenschaftliche kenntnis, jene philologische schulung und vertiefung, auf die wir in Deutschland mit recht so hohen wert legen. Wir erkennen sie nur als sprachmeister an, als kollegen zweiter kategorie, die eine zwitterstellung zwischen dem elementarlehrer und dem höheren lehrer einnehmen. Die mit dem *certificat d'aptitude* versehenen haben sich ja auch zum teile vom elementarlehrer auf grund ihrer sprachfertigkeit zu solcher stellung emporgeschwungen.

Sehen wir nun zu, welche anforderungen für die *agrégation des langues vivantes* gestellt werden. Wie schon hervorgehoben,

ist die *licence ès langues* oder das *certificat d'aptitude* vorbedingung. Alljährlich findet eine wettprüfung (*concours*) statt, wobei verlangt wird: schriftlich eine übersetzung in die fremde und eine übersetzung in die muttersprache, ein aufsatz in der fremden und ein aufsatz in der muttersprache. Der eine der beiden aufsätze behandelt ein litterarisches, der andere ein sprachliches thema. — Die mündliche prüfung umfasst: übersetzung und erklärung einer durch das los bestimmten stelle aus einem französischen und aus einem deutschen (bezw. englischen etc.) schriftsteller; prüfung in einer zweiten fremden sprache, bestehend in der übersetzung eines englischen (bezw. deutschen etc.) schriftstellers. Ausserdem erteilt der kandidat eine stunde in fremder und eine stunde in französischer sprache, wobei er ein sprachliches oder litterarhistorisches thema behandelt. Für jede stunde wird eine vorbereitungsfrist von 24 stunden gewährt. — Die für das jahr 1896 vorgeschriebenen schriftsteller sind: 1. deutsche: Gudrun: *22. Aventiure* (ed. Bartsch); Klopstock: *Die beiden musen*, *Der eislauf*, *Die sprache*; Lessing: *Hamburgische dramaturgie*, 74.—79. stück; *Abhandlungen über die fabel*; Herder: *Der Cid*; Goethe: *Wahrheit und dichtung*, 6. u. 7. buch; *Reineke Fuchs*, 1. u. 8. gesang; *Die braut von Korinth*; *Der gott und die bayadere*; Schiller: *Wallensteins lager*, *Das eleusische fest*, *Die kraniche des Ibykus*, *Der ring des Polykrates*; Forster: *Ansichten vom Niederrhein*, 1. abteilung, I—VIII; Fichte: *Bestimmung des gelehrten*; Hebbel: *Marie Magdalene* (nebst vorwort); Freytag: *Doktor Luther*; — 2. französische: Corneille: *Le Cid*; *Second discours, Sur la tragédie*; La Fontaine: *Fables*, liv. VII; Frédéric II: *De la littérature allemande*, édit. L. Geiger in der *Sammlung deutscher litteraturdenkmale* von Seuffert; Taine: *Essais de critique et d'histoire* (*Préface*; *Xénophon*; *Les jeunes gens de Platon*; *Sainte Odile et Iphigénie en Tauride*); Daudet: *Lettres de mon moulin*, édit. Charpentier p. 1—93; — 3. englische: Macaulay: *Essai sur lord Byron.*

Die professoren legen in ihren praktischen übungen zwar schriftsteller der liste zu grunde; doch bitte ich zu beachten, dass der ganze stoff ausserordentlich umfangreich ist. Wir ersehen aus dem verzeichnis, dass sich der *agrégé* auch mit den älteren sprachperioden des deutschen vertraut machen muss, jedoch, wie es scheint, nicht mit den allerältesten. Man legt

auch bei dieser prüfung geringeren wert auf die sprachwissenschaftliche schulung als auf die ästhetisch-litterarische durchbildung des kandidaten und auf die praktische sprachbeherrschung. So viel steht fest, dass der französische *agrégé* für seinen praktischen beruf weit besser vorgebildet ist als unsere neuphilologen. Vor allem ist zu beachten, dass er bei seiner vorbereitung seine kräfte nicht zu zersplittern braucht und sich voll und ganz dem auserkorenen fache widmen kann. Die franzosen haben mit richtigem takt erkannt, dass es ein unding ist, von *einem* manne die beherrschung *zweier* lebenden fremden sprachen zu verlangen. Ja sie gehen, wie wir gesehen haben, soweit, dass sie von ihm die lehrbefähigung überhaupt nur in einem *einzigen fache* fordern.

Es liegt nicht in meiner absicht, im anschlusse an diese ausführungen eingehende vorschläge über die einrichtung des neuphilologischen studiums in Deutschland veranlassen zu wollen. Dies würde uns von unseren nächstliegenden bedürfnissen zu weit ablenken. Ich möchte Sie nur bitten, mit mir nach meinen ausführungen wenigstens in *die* forderung einzustimmen, *dass in zukunft der neuphilologe nur eine fremde sprache als hauptfach studiren soll.*

Dann wird ihm auch die nötige zeit zu gründlichen sprachhistorischen studien bleiben, die für den neumethodler sicherlich eine ebenso wertvolle grundlage bilden wie für den altmethodler, und die wohl die meisten unter uns in dem neuphilologischen studium nicht gerne missen möchten.

Gehen wir nun über zu der frage, wie sich die französischen neuphilologen die praktische fertigkeit im gebrauch der fremden sprache aneignen. Die hochschule bietet ihnen hierzu keine besondere gelegenheit. Man erblickt richtig das sicherste mittel, das zugleich am raschesten zum ziele führt, in einem aufenthalte im auslande. In Frankreich gibt es wohl kaum einen *professeur d'allemand*, der nicht wenigstens einmal kürzere oder längere zeit in Deutschland war. Zu solchem aufenthalte stehen zahlreiche und gut bemessene stipendien zur verfügung. Denjenigen, die sich auf das *licencié*-examen vorbereiten, gewährt der staat (gewöhnlich auf grund einer wettprüfung) zweijährige stipendien im betrage von 1200—1500 *frs.* jährlich. Das erste jahr verbringt der stipendiat im auslande und empfängt für reise und

terhalt eine besondere beisteuer von 1200 *frs.*; das zweite jahr dmet er dem studium auf der hochschule. Den zukünftigen *régés* werden ebenfalls reisestipendien bewilligt, ebenso den reits angestellten lehrern. Es kommen jährlich etwa 18—20 cher stipendien zur verteilung. Aus dem vorausgehenden klärt sich wohl schon zur genüge die richtigkeit der von mir derwärts ausgesprochenen behauptung, dass die französischen uphilologen im allgemeinen ihre fremde sprache praktisch viel herer beherrschen als die mehrzahl unserer deutschen kollegen. lbstverständlich kommt hierbei den franzosen die thatsache hr zu gunsten, dass sie eben nur *eine* fremde sprache als uptfach haben. — Aber noch ein anderer wichtiger umstand für die *professeurs d'allemand* in betracht zu ziehen. Die eisten derselben sind germanischen ursprungs, ebenso ihre ofessoren der hochschule, ihre examinatoren und ihre vorsetzten inspektoren. In der prüfungskommission für das *certiat d'aptitude secondaire* im deutschen sassen z. b. im jahre 1892 rr generalinspektor Steeg, herr lyzeums-professor Lange und rr lyzeums-professor Scherdlin, in dem für das *certificat de nseignement primaire* ausser dem vorsitzenden Bossert für s deutsche: herr direktor Beck, herr generalinspektor Jost und rr generalinspektor Steeg.

Es ist wohl begreiflich, dass unter solchem einflusse auch r den vollblutfranzosen, der sich als lehrer des deutschen auslden will, die anforderungen im praktischen gebrauche der rache in die höhe geschraubt werden. Früher wagten sich llblutfranzosen überhaupt nur selten an dieses studium heran. sei beispielsweise erwähnt, dass im jahre 1865 folgende sechs rren, welche die *agrégation d'allemand* erwarben, alle deutsche men führen: Grucker, Sturm, Roemer, Semmig, Zollmann, ichner. Selbst noch im jahre 1878 finden sich nur deutsche men: Sigwalt, Bauer, Künstler, Kister, Rüplinger, Feit, eber. Allmählich mehrt sich allerdings die zahl *der* namen, lche echt französisch klingen. Es seien hier nur noch die ndidaten der *agrégation* vom jahre 1891 erwähnt: Gromaire, hmitt, Bauer, Wahart, Fritsch, Potel und Gautier, etwa zur lfte also französische namen.

Um nun nicht ganz hinter den franzosen zurückzustehen d um in zukunft alle unsere kandidaten zu befähigen, ihren

schülern wirkliches können *in* der sprache beizubringen, sollten wir doch von einem jeden verlangen, dass er vor seiner anstellung ein jahr in dem lande weilt, dessen sprache er zu seinem hauptfache gewählt hat. Eine kürzere zeit halte ich nicht für ausreichend. Aber er muss auch später von zeit zu zeit durch einen mehrwöchentlichen aufenthalt im lande sein wissen aufzufrischen und zu erweitern suchen. Wie unsere reserveoffiziere alle zwei bis drei jahre das früher gelernte von neuem üben und weiterbilden müssen, wie — man gestatte mir auch diesen vergleich — ich sage, wie unsere besten modistinnen und unsere tüchtigsten friseure alljährlich *leider* immer noch nach Paris reisen, um dort die neuesten moden an der quelle zu studiren, ebenso müssen wir in gewissen zeitabschnitten immer wieder auf einige zeit in lebhafte persönliche beziehung treten mit *dem* volke, dessen sprache und geistesleben wir der jugend übermitteln wollen. Und darum schlage ich als *2. these* vor:

Jeder neuphilologe hat vor seiner anstellung ein jahr und später etwa alle fünf jahre zwei monate im auslande zu verbringen. Mittel hierzu bietet der staat bzw. die schule.

Aus den oben angegebenen prüfungsbestimmungen geht hervor, dass der französische neuphilologe fachlehrer ist. Der *professeur d'allemand* z. b. unterrichtet also nur deutsch und nichts anderes. Gewiss ist dies ein nicht zu unterschätzender vorzug für die persönliche leistungsfähigkeit in dem betreffenden fache, sowie für die weiterbildung des einzelnen. Ich habe mit staunen gesehen, wie gut die französischen *professeurs d'allemand* unterrichtet sind auch über die neuesten erscheinungen der deutschen litteratur und sprachwissenschaft, wie sie sich ihre deutschen zeitschriften halten, stattliche bibliotheken der neuesten deutschen bücher besitzen und aus der ferne gründlich die weiterentwickelung des deutschen geisteslebens beobachten, ja vielfach selbst wissenschaftlich schöpferisch thätig sind. Nichtsdestoweniger kann ich mich für das fachlehrersystem nicht begeistern. Ein mann, welcher der jugend allgemeine bildung für das leben beibringen soll, darf nicht spezialist sein; er muss im stande sein, auch ohne tieferes universitätsstudium in den unteren klassen eine reihe von nebenfächern zu lehren. So kann der neuphilologe bis quarta neben französisch sehr gut deutsch, geschichte, geographie, latein und etwa turnen geben. Dem ent-

sprechen ja auch die grundsätze unserer neuen prüfungsordnung; und aus vielen gründen, die ich hier nicht auszuführen brauche, neigen auch die meisten deutschen pädagogen mehr zum klassenlehrersystem. Dennoch darf die leistungsfähigkeit des philologen durch nebenfächer nicht allzu sehr zum schaden seines hauptfaches ausgebeutet werden. In den mittelklassen, wo für die einzelnen fächer schon tieferes wissen und umfassendere vorbereitung nötig ist, sollte der neuphilologe nur in seinen beiden fremden sprachen beschäftigt sein; und in den oberklassen, wo sich der unterricht mehr und mehr spezialisirt und der lehrer durch gründlichstes wissen anregen soll, ist nach meiner ansicht der spezialist am platze. Dementsprechend empfehle ich ein gemischtes system und fasse meine forderung in die folgende, die *3. these* zusammen:

Der neuphilologe lehrt mehrere fächer in den unterklassen, nur französisch und englisch in den mittelklassen, nur sein hauptfach in den oberklassen.

Ich halte es dabei für selbstverständlich, dass er nicht etwa bloss in nebenfächern unterrichte, ebenso dass er nicht jahre lang den unterricht in ein und derselben klasse, besonders wenn es eine untere ist, erteilt. Er soll nicht, wie es früher oft vorkam, zehn jahre lang ordinarius von quarta sein, weil ihm der vordermann in untertertia keinen platz macht; nein, er soll mit denselben schülern möglichst von unten nach oben emporsteigen. Ob es empfehlenswert ist, dass er dieselben schüler von sexta bis oberprima begleitet, ist eine streitfrage. Ich habe jedenfalls jetzt schüler in unterprima, denen ich in den unteren klassen französisch, deutsch, geschichte und geographie, in den mittelklassen französisch und englisch gab, und denen ich von obersekunda ab nur französisch gebe; und ich halte diesen gang für empfehlenswert sowohl im interesse der schüler als des lehrers.

Betrachten wir die lehrthätigkeit unserer französischen kollegen noch genauer, so könnte die geringe anzahl ihrer unterrichtsstunden fast unseren neid erregen. Es sind deren wöchentlich höchstens 15. Doch liegt es mir fern, solch schöne verhältnisse als auch für uns erstrebenswert hinzustellen. Ich habe wirklich die überzeugung, dass wir dem staate mehr leisten können und müssen. Doch 22—24 stunden wöchentlich bei den gesteigerten anforderungen zu unterrichten, die jetzt an den

lehrer gestellt werden, dabei im sprachunterricht ganz der neuen methode zu folgen und ihr entsprechende schriftliche arbeiten zu stellen und zu verbessern, das ist eine aufreibende thätigkeit, um die uns kein anderer stand beneiden wird, und die selbst den zähesten unter uns die zum unterrichten nötige geistesfrische oft nimmt und uns vorzeitig zu staatspensionären machen wird. Diejenigen kollegen, welche streng nach der neuen methode unterrichten, insbesondere diejenigen, welche an grossen anstalten mit vollen klassen wirken, werden mir wohl zustimmen, wenn ich behaupte, dass sie ihre sogenannten freien nachmittage, die andere kollegen oft ihrer körperlichen erholung und weiterer ausbildung widmen, fast ausnahmslos mit korrigiren verbringen.

Wir neuphilologen leiden also infolge der durch die neue methode bedingten zeitraubenderen korrekturen und umfassenderen mündlichen vorbereitung anderen kollegen gegenüber unter einer erdrückenden mehrbelastung, für die wir durch eine entsprechende verminderung unserer unterrichtsstunden entschädigt werden müssten. Darum stelle ich als *4. und letzte these* die forderung, *dass der neuphilologe wöchentlich höchstens 18 stunden zu erteilen hat.* Unsere neuphilologischen kollegen in Österreich geben höchstens 18 stunden. Wir würden durch diese verminderte lehrthätigkeit die genügende zeit zu persönlicher weiterbildung gewinnen; wir könnten dann wirklich dem fortschreiten unserer wissenschaft folgen und uns in das geistesleben des volkes unserer hauptsprache vertiefen.

Nachdem ich auseinander gesetzt habe, inwiefern unsere französischen fachkollegen unter günstigeren bedingungen arbeiten als wir, werden Sie neugierig sein, auch etwas über deren erfolge im unterricht zu erfahren. Sie werden allerdings begreifen, dass wir zu einem trugschluss kämen, wollten wir nun von den angeführten vorteilen *allein* die erfolge abhängig machen oder gar vergleiche mit deutschen verhältnissen versuchen, ohne uns in die ganze französische lehrverfassung zu vertiefen und ohne alle bestehenden vorbedingungen genau abzuwägen. Ein solches abwägen ist jedoch ganz unmöglich. Ich habe aber auf grund der erfahrungen, die ich im vorigen winter durch fleissiges hospitiren an verschiedenen pariser schulen gesammelt habe, die feste überzeugung bekommen, dass die unterrichtserfolge im *deutschen* dort *jetzt* recht erfreulich sind. Es würde zu weit

ühren, hier auf einzelheiten meiner erfahrungen einzugehen; ch verweise deshalb auf meine unlängst in der *Ztschr. f. frz. pr. u. litt.* gegebenen ausführungen und hebe nur die eine thatache hervor, dass ich den sekundanern des Monsieur Schürr m *Lycée Henri IV* zur prüfung ihrer kenntnisse eine lange eschichte (die bremer stadtmusikanten) vorerzählt habe, die on den meisten verstanden, von den besseren schülern sofort acherzählt und von einigen zu hause in gutem deutsch niedereschrieben wurde. Gewiss eine recht hübsche leistung für ekundaner eines gymnasiums. Es sei hierbei erwähnt, dass lie französischen gymnasien unsere anerkannt schwierige sprache n 23 stunden lehren; die deutschen gymnasien verwenden jetzt ekanntlich 19 stunden auf das französische.

Aus dem angeführten beispiel ist zu ersehen, dass man in 'rankreich auch von den *schülern* praktische fertigkeit im georauche der fremden sprache verlangt. Und wenn Sie erst die ieuen vom generalinspektor Bossert 1891 entworfenen lehrpläne lurchlesen, so wird Ihnen die übereinstimmung mit unseren ieuen grundsätzen der spracherlernung auffallen. Neue methoden iabe ich in verschiedener weise vorzüglich vertreten gefunden. [ch erinnere zunächst an die methode Gouin, die ja jetzt in verschiedenen zeitschriften besprochen worden ist. Auch der ganz ausgezeichnete unterricht, welchen Mademoiselle Rissler in der *École alsacienne* erteilt, darf nicht unerwähnt bleiben. Sie beginnt das deutsche mit siebenjährigen knaben ganz in imitativer weise und führt dieselben mit hilfe von anschauungsbildern, unterhaltungen aus dem kinderleben, spielen und erzählungen in die sprache ein. Den bekannten professor Schweitzer, der sich schon seit jahren mit der methodik des sprachunterrichts beschäftigt, habe ich in seinem gymnasium, dem *Lycée Janson-de-Sailly*, sowie in den sehr gut besuchten unterrichtsstunden gehört, welche er im *Hôtel de Ville* erwachsenen, besonders elementarlehrern und -lehrerinnen, erteilt. Er geht von der gesprochenen sprache aus und beginnt mit der nächsten umgebung und dem ideenkreis des schülers. Seine mir unlängst über seine grundsätze gemachten mitteilungen schliesst er mit folgenden worten: *On enseignera la langue par elle-même; la traduction sera exclue de l'enseignement; car la traduction c'est l'ennemie!*

Herr professor Wolfromm, der herausgeber der viel gelesenen *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, teilte mir dieser tage mit, dass er nach den herbstferien den versuch mit einem anschauungsbilde machen will. Auch Monsieur Cart vom *Lycée Henri IV* ist aus seinen schriften und seinem unterricht als überzeugter neumethodler zu erkennen.

Wir sehen, dass auch in Frankreich die neue methode nun rasch an boden gewinnt. Wollen wir deutschen neuphilologen in unseren leistungen nun hinter anderen nicht zurückbleiben, sollen der neuen methode immer mehr begeisterte, arbeitsfrohe und tüchtige lehrer gewonnen werden, soll die neue methode sich noch segensreich weiter entwickeln, dann gilt es, unsere leistungsfähigkeit im praktischen sprachgebrauch zu erhöhen und zeit zu persönlicher wissenschaftlicher weiterbildung und vertiefung zu gewinnen. Dies kann nach meiner ansicht nur auf die von mir angedeutete weise geschehen.

SCHLUSSBEMERKUNG.

An der diskussion beteiligten sich die professoren Steinschneider (Teschen), Heiner (Essen), Kühn (Wiesbaden), privatdozent Kellner (Wien), die universitätsprofessoren Stengel (Marburg) und Koschwitz (Greifswald) und dir. Walter (Frankfurt a. M.).

Die 1. these wurde mit grosser mehrheit, die 4. einstimmig von der versammlung angenommen, die 3. liess man fallen, und die 2. erhielt etwas andere fassung, so dass das ergebnis des vortrags und der beratung in die folgenden thesen zusammenzufassen ist:

a) Der neuphilologe studirt nur *eine* fremde sprache als hauptfach.

b) Es ist wünschenswert, dass der neuphilologe vor seiner anstellung ein jahr und später in angemessenen zwischenräumen jedes mal mehrere wochen im auslande verbringt, und dass der staat bezw. die schule ausreichende mittel hierzu bietet und den nötigen urlaub gewährt.

c) Der neuphilologe erteilt wöchentlich höchstens 18 stunden.

Wiesbaden. Ph. Rossmann.

LA DURÉE DES VOYELLES FRANÇAISES.[1]

La question de la durée des voyelles françaises est de la
us grande importance aux étrangers qui apprennent le français,
surtout aux professeurs qui enseignent cette langue. Qu'est-ce
ıi choque le plus dans la prononciation d'un Anglais, d'un
llemand, d'un Scandinave qui ont déjà appris à imiter, ou à
u près, tous les sons de la langue, et qui se sont déba-
ssés de leur habitude d'accentuer toujours la première syllabe
s mots? D'abord, la fausse intonation, et puis la durée des
yelles. Or, l'intonation ne s'apprend pas par des règles; ici,
seul moyen est de rester très longtemps parmi les Français.
ais la durée est parmi les choses possibles à acquérir, des
gles sont données depuis longtemps (Passy: *Sons du français*
111 suiv.), et pourtant, c'est là que pèchent encore la plupart
s étrangers et même pas mal de professeurs d'ailleurs très
ıbiles; ou ne saurait donc trop insister sur ce point. Je ne
rai guère que reproduire les règles déjà établies, en mettant à
ofit, toutefois, des observations que j'ai pu faire moi-même, et
ı grand nombre d'exemples tirés de la transcription de l'*Evan-
le de Luc*, par P. Passy, de plusieurs articles du *Maître
honétique* et de l'excellent livre de M. Nyrop: *Fransk Lyd-
re.*

La durée d'une voyelle est intimement associée à la place
cupée par la syllabe dont elle fait partie, par rapport à l'ac-

[1] Les pages suivantes sont la reproduction un peu modifiée d'un travail
et discuté, au mois d'avril 1894, aux conférences de M. Paul Passy à
cole des Hautes Études à Paris.

[Das ms. dieser interessanten studie hat leider das schicksal desjenigen
r s. 524 ff. gedruckten abhandlung geteilt. W. V.]

cent tonique. Donc, je parle des voyelles *posttoniques*, *toniques* et *protoniques*.

Ordinairement il n'y a qu'une seule voyelle *posttonique*, c'est (ə) appelé l'ə féminin, qui est toujours bref. Si, par exception, l'accent de force est déplacé, on peut avoir des voyelles longues après la syllabe accentuée, p. ex. *elle est* TRÈS *grande* (*ɛle"trɛ:grã:d*).

Pour les voyelles *toniques*, il faut d'abord savoir si elles se trouvent en syllabe ouverte ou fermée.

En syllabe *ouverte* et accentuée, *toute voyelle orale ou nasale est brève* ou presque brève. L'(*i*) de *vite* est un peu plus bref que l'(*i*) de *la vie* ou *l'avis*, mais cette différence n'est pas importante. S'il y a déplacement d'accent de force, la voyelle s'allonge quelquefois, comme dans l'exemple cité plus haut (*"trɛ:grã:d*). Si l'on appelle une personne à haute voix, la voyelle finale s'allonge presque toujours: (*virʒini:*, *vjɛ̃isi:*). De même, dans beaucoup d'interjections: (*a:*, *tjɛ̃:*). Dans le style oratoire, dans des déclamations, surtout tragiques, au théâtre, l'allongement des voyelles finales est très fréquent, et toujours accompagné d'une élévation de la voix.

En prononçant des mots comme *neutre*, *autre*, *livre*, *chèvre*, *cadre*, *âpre*, *humble*, *chambre*, en deux syllabes, comme cela se fait souvent (*no:trə*, *o:trə*), on aurait là une exception importante à cette règle; mais pour simplifier je traite tous ces mots comme des monosyllabes.

En syllabe accentuée et *fermée* par (*v*, *vr*, *z*, *ʒ*, *j*, *r*) *finals*, *toute voyelle orale ou nasale est longue*. Ex.: *cave*, *chèvre*, *œuvre*, *bourgeoise* (*burʒwa:z*), *singe*, *Versailles* (*vɛrsa:j*), *mort*, etc. Si ces consonnes ne sont pas finales, la voyelle est brève. Ex.: *prisme*, *rhumatisme*, prononcés avec (*zm̥*),[1] *orgue*, *turc*, *mœurs*.[2]

En syllabe fermée par une consonne quelconque, (*o*), (*ø*), *et toutes les voyelles nasales sont longues*. Ex.: *aube*, *chaude*, *il chauffe*, *gaufre*, *épaule*, *royaume*, *jaune*, *Faust*, *côte*, *autre*,

---

[1] Pourtant j'ai entendu prononcer (*ãtu:zia:zm*). — La prononciation en (*-ism̥*, *-asm̥*) ou en (*-is*, *-as*) de ces mots est aussi fréquente.

[2] J'ai aussi entendu (*mœ:rs*) à côté de (*mœ:r*), et *il regarde* (*irga:rd*), mais très rarement.

bauche; *meule* (de foin), *jeûne*, *meute*, *neutre*, *chambre*, *dinde*, ·*ynx*, *humble*, *longue*, *bronche*, *fonte*.

Pour les autres voyelles suivies d'une consonne autre que ; fricatives vocaliques et *r*, on n'a pas établi de règle générale.

(*a*) est le plus souvent *long*: *crabe*, *diable*, *miracle*, *pâle*, *ıe*, *âne*, *âpre*, *tasse*, *pâtre*, *lâche*; mais *bref* dans *froide* (*frwad*), *ɔisse*, *paroisse*, *droite*, (*adroite*), *étroite*.

(ɛ) est, dans cette position, aussi souvent long que bref. est assurément de toutes les voyelles françaises celle sur la- ıelle il sera le plus difficile d'établir des règles, et même de ettre d'accord les Français eux-mêmes. Faut-il dire (*trwazjɛ:m*) (*trwazjɛm*), (*pɔɛ:t*), (*pɔɛt*) ou (*pwɛt*),[1] (*zɛ:l*) ou (*zɛl*)? A faut de règles (*rɛ:gl* ou *rɛgl*?) je me contente de donner quel- ıes exemples, où l'on voit que l'orthographe usuelle ne sert .s à rendre les choses plus claires. On dit:

prête	avec (ε) long,	mais	*arrête*	avec (ɛ) bref
bête	—„—	—„—	*vous êtes*	—„—
crème	—„—	—„—	*je sème*	—„—
scène / *la Seine*	—„—	—„—	*Hélène*	—„—
il aide	—„—	—„—	*elle est laide*	—„—
la haine	—„—	—„—	*la laine*	—„—
la reine	—„—	—„—	*la peine*	—„—
la presse / *sans cesse*	—„—	—„—	*la tristesse* / *la messe*	—„—
la Grèce	—„—	—„—	*l'espèce*	—„—

(*e*) n'existe pas dans cette position.

Toutes les autres voyelles (a), (œ), (*i*), (ɔ), (*u*) et (*y*) ***sont*** ı général, dans cette position, ***brèves***.

Ex. de (a): ***salle***, ***étoile***, ***rame***, ***cane***, ***syllabe***, ***souhaite*** (***swat***),[2] ***alade***, ***vague***. Comme exceptions, P. Passy donne ***boîte*** et ***ître***. J'ajoute *Allemagne* et *Charlemagne*, où j'ai entendu **a:ɲ**) à côté de (-aɲ).

Ex. de (**œ**): ***seul***, ***jeune***, ***œuf***.

Ex. de (***i***): ***vide***, ***ville***, ***vigne***, *biche*. Exceptions: *abîme* et es noms propres d'origine étrangère en -*is*: *Agis*.

---

[1] P. Passy donne (*pwat*) comme la vraie forme parisienne.

[2] Cette forme existe à côté de (*swɛt*).

Ex. de (ɔ): *parole*, *robe*, *grog*, *coq*, *étoffe*, *broche*. Exceptions: Noms propres en *-os*: *Minos* (*minɔ:s*), *Calvados*.[1]

Ex. de (*u*): *groupe*, *route*, *bouc*, *secousse*, *bouche*. Exceptions: *il roule*, *il coule* (*ku:l*), *tous*.

Ex. de (*y*): *crédule*, *écume*, *une prune*, *autruche*, *embûche*. Exceptions: Noms propres en *-us* (*demetriy:s*), *il brûle* et, je crois, *fût-ce* et quelquefois *plus* (avant *que*).

Enfin, quand toutes ces voyelles (a, *œ*, *i*, ɔ, *u*, *y*) sont suivies d'une plosive vocalique (*b*, *d*, *g*) suivie elle-même d'une liquide (*l*, *r*), il me semble qu'elles sont moins brèves qu'ailleurs, et quelquefois j'ai cru entendre ces voyelles presque longues dans des mots comme *table*, plusieurs adjectifs en *-able* (*agrea:bl*), *meuble*, *cidre*, *libre*, *cible* et des adjectifs en *-ible* (*pa posi:bl*), *noble*, *rouble*, *double*, *salubre*, etc.[2]

En résumant, nous pouvons établir (voy. Nyrop) pour les voyelles toniques les règles suivantes:

1) *Les voyelles nasales sont brèves en syllabe ouverte, et longues en syllabe fermée.*
2) *Les voyelles orales sont brèves en syllabe ouverte, et en syllabe fermée par une consonne autre que les fricatives vocaliques et* (*r*) *finals; seuls* (o), (*ø*), (*a*) *sont longs dans toute syllabe fermée.*

Pour les voyelles *protoniques*, les différences de durée sont, en général, moins marquées; une voyelle protonique n'obtient pas, ou rarement, la longueur de l'(*a*) de *grâce* ou de l'(*ø*) de *heureuse* (*œrø:z*). Cela dit, je distingue pourtant des protoniques *longues* et des protoniques *brèves*.

Nous avons remarqué que les voyelles toniques sont presque toujours *brèves* en syllabe *ouverte*. Nous allons voir que, pour les protoniques, c'est tout le contraire. Prenons un exemple: *bas* et *creux* se prononcent (*ba*) et (*krø*), mais les mêmes syllabes, devenant protoniques dans *bassesse* et *creuser* sont longues comme dans les syllabes toniques mais fermées *basse* et *creuse*. Comparons, d'un autre côté les mots *or* (ɔ:*r*) et *orfèvre* (ɔ*rfɛ:vr*), *il aide* (*ilɛ:d*) et *aide de camp* (*ɛddəkã*), *arrière* (a*rjɛ:r*) et

[1] On prononce aussi (*kalvado:s*).

[2] Si l'on prononce ces mots *en deux syllabes* (voy. plus haut), la voyelle tonique est nettement *brève*, suivant la règle (*tablə*, *sidrə*), etc.

rière-garde (arjɛrgard), *feuille* (fœːj) et *feuilleton* (fœjtɔ̃), *urd* (suːr) et *sourd-muet* (surmɥɛ), — et on est amené à la gle suivante: *Pour qu'une voyelle protonique soit longue, il ut que la syllabe soit ouverte*; toute voyelle longue en syllabe ·mée devient brève en perdant l'accent tonique, bien entendu, la syllabe *reste* fermée. Autres exemples: *la personne mÊme la même personne, un garçon brAve* et *un brave garçon, des ns honnÊtes* et des *honnêtes gens, il est bien fort* et *il est rt bien.*

Par contre, une voyelle brève peut quelquefois devenir longue perdant l'accent tonique. Outre les exemples donnés plus ut: *bas-bassesse, creux-creuser*, je cite: *un saut-sauter* (soːte), *arrête-arrêter* (arɛːte); *c'est beau* (sebo) — *c'est beaucoup* (se-:ku); *il nie* (ini) — *il niera* (iniːra). — Mais il ne s'en suit s, que toute voyelle protonique soit longue en syllabe ouverte, nt s'en faut. On peut même dire qu'elles sont *le plus sou-nt brèves.* Je vais passer en revue les différentes voyelles en sition protonique dans des exemples où elles sont longues.

Les voyelles nasales méritent une place à part. Elles sont, effet, *presque toujours longues*: ex.: (ãːtãːdr, kɔ̃ːpri, vɛ̃ːky, :di, mɛ̃ːtjɛ̃).

Sont exceptés:

1) Les prépositions qu'on prononce ordinairement très vite devant les substantifs: *en nage* (ãnaːʒ), (dvãdjø), (dãla-mɛːr), envers elle (ãvɛrɛl).
2) Les formes verbales *ont, sont, (nous) avons*, très usitées et généralement prononcées rapidement (izɔ̃tete, isɔ̃tariːve, nuzavɔ̃y).
3) L'article *un* (œ̃garsɔ̃, œ̃nɔm).
4) Les pronoms *mon, ton, son, on* (mɔ̃nami, dãtɔ̃sɛ̃, ɔ̃nɛːm).
5) La conjonction *quand* (kãtilesɔrti), et
6) Quelques adjectifs monosyllabiques dans des combinaisons fréquentes: *Au bon marché* (oːbɔ̃marʃe), *le Saint-Esprit, les Saints Pères.*

Parmi *les voyelles orales*, remarquons particulièrement (e), rce que, ne se trouvant jamais dans des syllabes fermées iiques, elle est toujours brève quand elle porte l'accent tonique. otonique, au contraire, elle est très souvent longue. Ex.:

(*pe:rir*, *me:zɔ̃*, *be:be*, *be:ni*, *be:nisɑ̃*, *de:ʒa*, *ʒe:mi:r*, *ge:ri:r*, *ʒe:zy*), etc. etc. — La préposition *chez*, les articles défini et partitif et les formes pronominales au pluriel: *les*, *des*, *mes*, *tes*, *ses*, sont très souvent longues (*ʃe:mwa*, *le:flœ:r*, *de:temwɛ̃*, *me:parɑ̃*, *ɔ̃le:maltrɛ:tɛ*). Peut-être, dans la liaison, ces mots ont-ils plutôt (*e*) bref: (*lezɑ̃:fɑ̃*, *mezami*, *ɔ̃lezatru:ve*, *dezima:ʒ*). [Je crois qu'on dit (*lezjø*) et (*le:zjø*); (*dezwazo*) et (*de:zwazo*), selon qu'on reporte le (*z*) à la première ou à la seconde syllabe.]

Exemples de (*a:*): *passer*,[1] *bassesse*, *encadrer*, *baron*, *bâton*, *château*, et tous les mots en *-ation*.

Ex. de (a:): *préparer* [mais au futur: *je préparerai* (*ʃpre-parre*), *bref*, parceque la syllabe est fermée par le redoublement de (*r*)], *je boirai* (*ʒəbwa:re*), *graver*, *choisir*, *Marie*, *Paris*.

Ex. de (*ɛ:*): *éclairer*, *maîtrise*, *vous siégiez*, *je reconnaîtrai* (*ʒərkɔnɛ:tre*), *dès lors* (*dɛ:'lɔ:r*), *très bien*, *saisir*, *saison* et la désinence *-aison* (*kɔ̃:ʒygɛ:zɔ̃*).

Ex. de (*i:*): *il dira* (*idi:ra*), *tu renieras*, *je sentirai* (*ʃsɑ̃:ti:re*) et tous les futurs de la seconde conjugaison, *désirer* (mais *il désirera*, *bref*), *arriver*, *il vivait*, *disant*, *prophétiser*, *rédiger*, *abîmer*, *sixième* (*si:zjɛm*).

Ex. de (*ɔ:*): *améliorer*, *honorer* [mais au futur (*ɔ*) *bref*].

Ex. de (*o:*): *exaucer*, *disposé*, *causer*, *fautif*, *ôter*, *autrefois*, *chaudement*, *aussi* (surtout commençant la phrase), *beaucoup*, et souvent l'article défini avec *à*: *au*, *aux* (*ɑ̃:vni:ro:mɛ̃*).

Ex. de (*œ:*): *demeurer*, *fleuri*.

Ex. de (*ø:*): *jeûner* [mais *déjeuner* (*de:ʒəne*)], *creuser*, *jeudi*, *neuf personnes*, *deux tableaux*, *deuxième*.

Ex. de (*u:*): *trouver*, *couver*, *entourer*, *épouser*.

Ex. de (*y:*): *jurer*, *durer*, *juger*, *musique*, *brûler*, *vous buviez*, *furet*.

(*ə*) est toujours *bref*.

Si l'on essaye, en parcourant ces exemples, d'en tirer des règles, on voit bientôt que, quoique la syllabe soit ouverte, la consonne suivant la voyelle protonique n'est pas sans influence sur la durée de celle-ci, et que ce sont justement les mêmes consonnes devant lesquelles les voyelles toniques sont longues qui déterminent aussi la longueur des voyelles protoniques: (*o*),

[1] Se prononce aussi (*pase*).

ɔ), (*a*) et (*ɛ*) peuvent être longs devant toutes les consonnes; ι), (*i*), (*ɔ*), (*œ*), (*u*) et (*y*) ne le sont guère que devant les fri-ıtives vocaliques et (*r*) non suivies de consonne, et enfin (*e*) ui n'est jamais long en syllabe tonique, l'est très souvent — et evant toutes les consonnes —, quand il est protonique.

Mais si les voyelles *peuvent* être longues dans telles con-itions, elles ne le sont pas toujours, et les règles sont moins bsolues que pour les voyelles toniques. On dit (*ɛspo:ze*), mais *ɛspozisjɔ̃*); (*ʒy:ʒe*), mais (*ʒyʒəmã*); (*lavildəpa:ri*), mais (*məsjø astɔ̃pari:s* ou *-paris*). Pourquoi? C'est une question difficile et eut-être insoluble; mais je crois que l'accent musical n'est pas ıns avoir quelque rapport avec ces phénomènes.

Herlufsholm bei Nestved (Dänemark). AAGE MÖRCH.

BERICHTE.

NEUPHILOLOGISCHER VEREIN ZU KÖLN A. RH.: DIALEKTISCHES IM HEUTIGEN SCHRIFTFRANZÖSISCH.

Vortrag, gehalten von prof. Foerster aus Bonn.

Auch in Köln ist nunmehr endlich ein neuphilologischer verein ins leben gerufen worden, dank vor allem der eifrigen mitwirkung des herrn prof. Foerster aus Bonn. Nachdem am 19. oktober v. j. auf veranlassung und unter leitung des prof. Foerster sich etwa 14 lehrer der neueren sprachen zu einer vorbesprechung zusammengefunden und einen ausschuss von 5 herren zur aufstellung der satzungen ernannt hatten, fand am 9. november eine allgemeine versammlung statt, an der sich einige 30 fachgenossen aus Köln und Mülheim a. Rh. beteiligten. Es wurden zunächst die satzungen festgestellt, aus welchen die beiden ersten paragraphen lauten: § 1. Der verein bezweckt die wissenschaftliche und praktische förderung seiner mitglieder. — § 2. Diesem zwecke dienen: a) vorträge; b) berichte über bedeutsame erscheinungen; c) einrichtung praktischer übungszirkel; d) ein lesezirkel. — Sitzungen finden alle 4 wochen statt. — Bei den praktischen übungszirkeln haben die hh. dr. Gaufinez und dr. Max Förster, lektoren der franzischen und englischen sprache an der universität Bonn, bereitwillig ihre mitwirkung zugesagt. Ein solcher zirkel (*Cercle de conversation et de déclamation*) ist bereits ins leben getreten. Der lesezirkel soll so gestaltet werden, dass zunächst alle fachzeitschriften, welche an den verschiedenen höheren schulen Kölns gehalten werden, ebenso wie die bestände der lehrerbibliotheken den vereinsmitgliedern zugänglich gemacht werden. Die wenigen zeitschriften, die dann noch fehlen, wird der verein selbst halten. Ältere und neuere litterarische erscheinungen kennen zu lernen, soll den mitgliedern in der weise ermöglicht werden, dass einzelne mitglieder (es haben sich schon mehrere bereit erklärt) ihre schätze der gesamtheit zur verfügung stellen, anderes der verein selbst beschafft. — Bei der darauf stattfindenden wahl des vorstandes wurde prof. Foerster aus Bonn einstimmig zum vorsitzenden erwählt; stellvertretender vorsitzender wurde dir. dr. Erkelenz, schriftführer oberlehrer Haack, Moltkestrasse 79, kassenwart oberlehrer dr. Völcker, bücherwart oberlehrer dr. Müller. — 38 fachgenossen aus Köln und Mülheim a. Rh. sind bereits dem vereine beigetreten, der berufen

scheint, eine wichtige und fruchtbringende rolle zu spielen, vor allem aber auch zeugnis davon ablegt, dass trotz aller entgegenwirkenden ursachen berufsfreudigkeit und idealer sinn bei den neuphilologen noch nicht ausgestorben sind.

In der ersten ordentlichen sitzung, am 6. dezember, nun hielt prof. Foerster einen mit grossem beifall aufgenommenen, sehr interessanten vortrag über „Dialektisches im heutigen schriftfranzösisch“.

Der vortragende, der stets sprachliche parallelen aus dem deutschen für alle im französischen vorkommenden erscheinungen vorbrachte, führte etwa folgendes aus:

Wie der laie irgend einen stein, z. b. granit, als ein einheitliches mineral betrachtet, das sich aber schon dem geübten auge in mehrere verschiedene stoffe zerlegt, so betrachtet er auch eine schriftsprache als ein einheitliches gebilde. Allein ein durch die lobenswerten bemühungen unseres sprachvereins aufmerksam gemachter leser wird in unserem lieben deutsch unschwer zahlreiche fremdwörter entdecken, die er bei hinreichender kenntnis teils den alten, teils den neuen sprachen wird zuweisen können. Der fachmann aber, der sprachgeschichtlich geschulte germanist, wird auch in dem übrig gebliebenen, rein deutschen sprachgut andere, feinere fremdschichten entdecken, genau so wie der chemiker die scheinbar einheitlichen stoffe eines minerals noch weiter in elemente auflöst. So erscheinen wörter wie *nichte, nelke, born*, dem kenner als fremdwörter, da sie in hochdeutscher lautform *nifte, nägelchen, brunn* lauten müssten — es sind niederdeutsche lautformen, welche die ursprünglich hochdeutschen verdrängt haben. Aber selbst die aus dem oberdeutschen entwickelte schriftsprache nimmt auch aus oberdeutschen mundarten wörter auf, wie *heuer* (in diesem jahr) das jetzt immer mehr in norddeutschland eindringt, während das hübsche, von Goethe gebrauchte *hint* (diese nacht = heut abend) noch nicht eingedrungen ist. Auch andere teile der grammatik, formenlehre, geschlecht (*der* und *die bach*), syntax (*ich bin — ich habe gesessen*) werden in mitleidenschaft gezogen. Ganz ähnlich liegen die verhältnisse im schriftfranzösischen, das ja eine nordfranzösische mundart ist, die der sog. Isle de France, während das provenzalische die rolle des niederdeutschen in Frankreich spielt. Wiewohl ein selbständiges glied der romanischen sprachenfamilie, steht es doch mit dem französischen in innigster verwandtschaft und kann vor dem 8. jhd. sich von demselben nur durch wenige züge unterschieden haben, bis die nördliche schwester sich mit siebenmeilenstiefeln von ihm entfernte. Während aber in Deutschland die altertümlichere schwester sprachlich unterlegen ist, politisch dagegen die oberherrschaft an sich gerissen hat, ist es in Frankreich genau umgekehrt ergangen. Das schriftfranzösische nun wird von den franzosen, die bei uns unschwer ihr gut in wörtern wie *hôtel, merci, amüsiren, pardon* u. s. f. erkennen, im gegensatz zum verseuchten deutsch als eine reine, einheitliche sprache angesehen und meist gedankenlos auch derlei bei uns gebrauchte wörter wie *zoologie, botanik, medizin* u. s. f. für französisch betrachtet, wie denn der franzose noch weniger lehnwörter wie

facile, difficulté, utile, idée, ration, nation, religion, mode und hunderte von ähnlichen als fremdkörper fühlt. Der vortragende erwähnte dagegen, dass er eben erst in der letzten nummer der pariser zeitung *Le Journal* in den 10 ersten zeilen des ersten aufsatzes 19 fremdwörter vorgefunden habe, ein beweis, dass, was die sprachforscher längst wissen, das französische eines der sprachlich am meisten verunreinigten idiome ist, ohne dass dies den franzosen irgend zum bewusstsein käme. Während nun die romanische sprachforschung die prov. entlehnungen bereits durchforscht hat [vgl. *cadet* (gaskogn.), *bastide, carguer, cap, cigale, dorade, mistral, troubadour* u. v. a., denen prof. Foerster das bis jetzt unerklärte *amour* anreihte, das durch die troubadourdichtung ins nordfranz. gedrungen sei und franz. *ameur* wie *honneur* lauten müsste, desgl. *jaloux, époux,* wie *Toulouse*] und auch syntaktische, lautliche beeinflussungen des nordfranz. längst nachgewiesen sind, haben die romanisten das nordfranz. sprachglied bis jetzt als einheitlich angesehen. Nur Littré versucht gelegentlich neufranz. *campagne* (vor dem 17. jh. nur *champagne*) als „pikardische aussprache" zu erklären, weil in dieser mundart neufrz. *ch* (sch) aus lat. *c* vor *a* stets den ursprünglichen lat. laut *k* gewahrt hat. Doch gerade dieses wort ist, wie prof. Foerster anführte, in seiner heutigen form durch den italienischen und südfranzösischen einfluss am französischen hofe s. z. entstanden. Der vortragende behandelte hierauf den klassischen, später den spanischen und italienischen einfluss in der litteratur, dem sich dann der italienische einfluss am pariser hof anreihte, und besprach die kämpfe der Estienne, der Malherbe u. a. gegen diese eindringlinge, die endlich durch die einsetzung einer sprachbehörde, der frz. akademie, teilweise gebannt worden sind. Aber neben diesem offenbaren, in der litteratur greifbaren fremdeneinfluss bestand eine zweite fremde strömung, die jahrhunderte lang ununterbrochen, zwar ganz im stillen, aber um so mächtiger das französisch der hauptstadt beeinflusst, die einwanderung aus der provinz. Der vortragende betonte hierauf die bedeutung von Paris, dem mittelpunkt der Ile de France, als zentralstätte, die seit dem m. a. unaufhörlich die provinzler anzieht, so dass heute höchstens $^1/_3$ der pariser in Paris geboren ist, während nicht einmal $^1/_8$ pariser zu vätern hat. Dieser unaufhörliche zug nach der stadt, meist in die äussern viertel, hat auf die französische aussprache einen fühlbaren einfluss gehabt, wofür beispiele angeführt werden. So werden z. b. die betonten vokale des französischen in jeder provinz anders ausgesprochen, was an einer reihe von beispielen nach Rousselot, *Revue des patois galloromains* I 11 ff. gezeigt wird. Nachdem prof. Foerster die hauptmundarten Frankreichs mit ein paar hauptmerkmalen gezeichnet und die bedeutung der einzelnen provinzen (Normandie für seefahrt, Pikardie im m. a. für die bürgerliche litteratur des mittelstands, daneben für handel und gewerbe u. s. f.) beleuchtet hatte, berührte er noch die patois-rollen in einigen Molièreschen lustspielen und schloss mit einer langen reihe pikardischer spuren im neufrz. *caillou, bocage, tocsin, biquet, toquet* u. s. f.; *mucher, niche, déchirer, chopper* u. s. f. während *chercher,* das *sercher* lauten sollte, durch einen sprachfehler (an-

gleichung) entstanden ist (pik. *cherqui*); *fagne, vautrer* u. s. f. Zum schlusse wurden von dem vortragenden beispielsweise einige familien- und ortsnamen Frankreichs (u. a. *Fevre, Faure* und *Favre*) behandelt und nach ihrer lautform den einzelnen provinzen zugewiesen.

Köln. FR. HAACK.

METHODISCHES UND NEUPHILOLOGISCHES VOM VII. ALLGEMEINEN LEHRERTAG ZU STOCKHOLM.

Der VII. nordische lehrertag zu Stockholm, dem ich wohl als einziger deutscher beiwohnte, wie schon im jahre 1885 dem V. nordischen lehrertag zu Christiania, bot nach der seite der neueren sprachen nur vereinzelte ausbeute. Es ist dies auch bei der zusammensetzung des lehrertages ganz natürlich. Ist doch die überwiegende zahl der teilnehmer, die in diesem jahre auf 7000 anschwoll, in stellungen an den volksschulen Schwedens, Norwegens, Dänemarks sowie des nachbarlichen Finnlands. Nur ein kleiner bruchteil gehörte anderen schulgattungen an. Als besonders rühmend sei hervorgehoben, dass gerade die vertreter der hochschulen, insbesondere professor Hjärne-Upsala, an den arbeiten des tages bedeutungsvollen anteil nahmen.

Von den 40 und mehr vorträgen, die auf dem lehrertag an drei verschiedenen zentren gehalten und teilweise auch erörtert wurden, schlug nur einer in das gebiet der neueren sprachen. Seine fünfjährigen erfahrungen mit der imitativen methode im englischen sprachunterricht entwickelte *cand. phil.* Elfstrand-Stockholm. Lehrreich war es, dass er diese erfahrungen sammelte an schülern aus den obersten klassen schwedischer volksschulen.

Es mag hier eingefügt werden, dass ich bei einem vortrag im dresdener pädagogischen verein, der sich der hauptsache nach zusammensetzt aus lehrern unserer hochentwickelten volksschulen, gleichfalls darauf hinwies, wie wertvoll es wäre, wenn auch von seiten dieser kreise etwas über ihre erfahrungen beim unterricht des französischen in unsere fachzeitschriften dränge.

Da die methode, die *cand. phil.* Elfstrand seinen schülern gegenüber zu grunde legt, auch die bei uns durch prof. Victor-Marburg eingeleitete reformmethode war, so darf ich sie in ihren grundzügen als allgemein bekannt voraussetzen und nur hinzufügen, dass *cand.* Elfstrand besonders stark die phonetische seite dieser sich mehr und mehr bahnbrechenden methode betonte. Neu berührte sein ausspruch: es sei nicht zu missbilligen, wenn der lehrer viel spreche; des schülers ohr müsse sich „in den fremden lauten baden". Sein ziel erstreckte redner auf praktische verwendbarkeit der fremden sprache und einführung in ihre gedankenwelt. Dem lehrer die erreichung seines zieles zu erleichtern, diene häufiger aufenthalt im auslande mit gewähr von urlaub und stipendien.

Aus den methodischen vorträgen seien folgende besonders hervorgehoben: ***Über den historischen faden im unterricht*** sprach geistvoll prof. P. la Cour-Kopenhagen. Nicht nur erlange der schüler durch eine methode, die auf geschichtlicher entwicklung des betreffendes faches ruhe, an diesem erhöhtes interesse, sondern er gelange auch zu selbständigerer auffassung, gewinne überhaupt in seiner entwicklung nach der fachlichen, wie nach der allgemein-menschlichen seite.

In seinem vortrage ***Über die bedeutung der psychologie für den lehrenden*** betonte dozent v. Schéele-Upsala die pflege des logischen (anstelle des nur durch die sinne wirkenden mechanischen) gedächtnisses und mahnte, die anschauung der beschreibung vorangehen zu lassen, nicht zu uniformiren, sondern zu individualisiren.

Dass ich allem auf das bild bezügliche mit besonderem interesse folgte, bedarf keiner weiteren auseinandersetzung in dieser zeitschrift, die meinen bestrebungen, das bild in beziehung zu setzen zu dem neusprachlichen unterricht, ein weitgehendes interesse entgegenbringt.

Besonders anziehend war daher für mich der vortrag des königl. zeicheninspektors Carl F. Andersen-Kopenhagen, der innerhalb 30 minuten 30 verschiedene zeichnungen mit weisser und farbiger kreide freihändig an der tafel ausführte und solcher art *ad oculos* zu demonstriren suchte, wie diese mit den einfachsten mitteln nur in wenigen aber charakteristischen linien hergestellten zeichnungen in der hand des lehrenden ein mächtiges unterstützungsmittel bei dem unterrichte in der naturgeschichte, geschichte u. s. f. abgeben.

Wenn auch in Sachsen das freihandzeichnen in den volksschulen von seiten des lehrers fleissig geübt wird, — denn das freihandzeichnen bildet ein stehendes fach im unterricht an den seminaren — *so wird doch die kreide nur selten der bundesgenosse des lehrers an den höheren schulen*; und doch lässt sich das freihandzeichnen auch für die neueren sprachen vorteilhaft verwenden, wie der unterzeichnete selbst an sich erfahren hat. Bei seinen vorträgen in der technischen sprache liess er mit der kreide in der hand z. b. eine reihe von maschinenteilen entstehen und machte die erfahrung, dass solcher art das mit der zeichnung verknüpfte wort noch besser haftete, als wenn es sich nur mit dem fertigen vorgezeigten bilde verband.

Seinen würdigen abschluss fand der lehrertag in der bedeutsamen rede von prof. Hjärne-Upsala über die frage, in welcher form und in welcher ausdehnung universitätsvorlesungen an verschiedenen orten des landes sich einrichten liessen. Redner weist, um auch weiteren kreisen des volkes diese bildung zu erschliessen, darauf hin, wie sich diese neuen bildungselemente bereits bestehenden bildungsanstalten anzugliedern hätten: vor allem arbeiterbildungsstätten und volkshochschulen.

Als gelegentliche bemerkung mag angeführt werden, dass die volksschulen, wenn auch selten, in ihren lehrplan die für den norden so hochwichtige englische sprache aufgenommen haben.

Mit dem VII. nordischen lehrertag war eine reihe von ausstellungen verbunden. Reich war auch das gebiet der schullitteratur vertreten; soweit der unterricht in neueren sprachen in betracht fällt, stand diese ausstellung unter dem siegenden zeichen der reformbewegung.

Dresden. Wilh. Scheffler.

ENGLAND IM JAHRE 1895.

Englands auswärtige politik im verflossenen jahre soll uns hier nicht beschäftigen: ob sie schwächlich unter Rosebery war, kräftig unter Salisbury, erfahren wir zur genüge und auch mit dem nötigen mangel an objektivität aus unsern eigenen zeitungen in form von leitartikeln und korrespondenzen, welche meistens den politischen standpunkt des blattes in der heimatlichen politik wiederspiegeln. Thatsächlich ändert sich an der auswärtigen politik Englands seit jahrzehnten wenig; sie bleibt insular und meidet im interesse seines handels äussere verwickelungen, ohne die rücksicht auf erweiterung und festigung des kolonialen besitzes nach irgend einer seite hin ausser acht zu lassen. Das eintreten für unterdrückte volksstämme, wie die armenier, ist eine sache für sich; das entspricht dem nationalen streben, von zeit zu zeit den tugendwächter zu spielen und der historischen „krämerpolitik“ ein moralisches relief zu geben. Verläuft dann die diplomatische aktion im sande, dann wird zu einem *Relief Fund* gesammelt, der erstaunliche summen aufweist, dessen wirksamkeit aber sich schwer kontrolliren lässt.

1895 hat neuwahlen gebracht. Die thronrede, mit welcher die session des 1892 gewählten unterhauses eröffnet wurde, brachte kein wort über eine reform des oberhauses, da das kabinet sich nicht einig war; aber sie kündigte zwei bedeutsame vorlagen an, von denen jede so streitig war, dass auch das stärkste kabinet, mit einer zweifellosen majorität im rücken, mühe gehabt hätte, sie durch beide häuser hindurchzubringen. Das kabinet war innerlich geschwächt, lord Roseberys gesundheitszustand obendrein so leidend, dass er zur leitung unfähig war; daneben kam eine unglückliche nachwahl nach der anderen und zwar in allen teilen des königreiches; die majorität sank bei wichtigen abstimmungen derart, dass sie sich in jedem augenblick in eine minorität verwandeln konnte; und dieses musste eintreten, wenn nur die kleine gruppe der parnelliten (9) mit der opposition stimmte oder gar nicht stimmte. Zwar wurde die *Welsh Disestablishment Bill* mit einer majorität von 44 zur zweiten lesung gebracht; aber in der kommission sank sie bei einer wichtigen abstimmung auf 6. Dies war am 20. juni; und am nächsten tage trat bei einer geringfügigen abstimmung das längst erwartete ein: die minorität der regirung war nur 7, aber das kabinet hielt seine stunde für gekommen und reichte seine entlassung ein — gegen den bisherigen brauch, nach welchem in ähnlichen fällen zunächst die wähler gefragt wurden; von diesen war aber nach dem ausgang fast sämt-

licher nachwahlen nichts zu erwarten. Eine bill von Mr. Asquith „*for placing further regulations upon factories and workshops*“ war kurz vorher unter dach gebracht; alles andere, mit der zweiten hauptbill betr. lokalveto der gemeinden in bezug auf die wirtschaften, verfiel dem *murder of the Innocents.*

Einen für die englische denkweise höchst bezeichnenden zwischenfall schuf der rücktritt Mr. Peels vom amte des sprechers aus gesundheitsrücksichten. Peel war gladstonianer; die liberalen konnten keinen geeigneten nachfolger vorschlagen, die unionisten aber hatten keine aussicht ihren kandidaten durchzubringen. Schliesslich wurde der gladstonianer Gully gewählt mit 11 stimmen mehrheit; und in dem neugewählten überwiegend unionistischen unterhause ward Mr. Gully einstimmig wiedergewählt! Man folgte der alten tradition, bei der wahl resp. wiederwahl des sprechers keine politischen rücksichten gelten zu lassen; Mr. Gully hatte sich bewährt; er wurde von demselben mann für den *chair* empfohlen, der seine wahl einige monate vorher durch einen gegenvorschlag bekämpft hatte.

Bei der neubesetzung der ministerstellen, womit Lord Salisbury von der königin beauftragt wurde, trat der feste zusammenschluss der beiden unionistischen parteien sofort zu tage. Während Salisbury mit der premierschaft wiederum das auswärtige, sein neffe A. Balfour mit dem posten des ersten schatzrates die führung des unterhauses und Sir Michael Hicks Beach das finanzministerium übernahm, wurden Mr. Chamberlain die kolonien, Goschen die admiralität und dem herzog von Devonshire der vorsitz im *Privy Council* übertragen. Sir Mathew White Ridley trat in das bisher von Mr. Asquith verwaltete ministerium des innern; die anderen ernennungen können übergangen werden.

Das neue kabinet liess am 7. juli das unterhaus auflösen und neuwahlen ausschreiben mit einem für die unionisten so günstigen erfolg, wie er seit 1832 nicht dagewesen war. Das neue unterhaus gewann eine unionistische mehrheit von 152; die liberalen unionisten allein waren von 40 auf 71 gestiegen; von den liberalen führern waren Sir William Harcourt, John Morley und Shaw Lefevre unterlegen. Das zahlenverhältnis war im einzelnen wie folgt:

Conservatives	340
Liberal Unionists	71
Radicals	177
Antiparnellites	71
Parnellites	11

Die neugewählten traten am 12. august zu einer dreiwöchentlichen geschäftsmässigen session zusammen, um am 11. februar d. j. an die eigentliche arbeit zu gehen.

Worin wird diese arbeit hauptsächlich bestehen? — Sicheres ist erst aus der thronrede zu erfahren; aber so viel scheint festzustehen, dass Chamberlains lange und gründlich ventilirter plan *Old Age Pensions* für arbeiter einzurichten in den beratungen einen breiten raum einnehmen

wird — falls er selbst als kolonialminister nicht andere dinge für wichtiger hält; denn er ist ein vielgewandter mann, und für staats-sozialistische probleme ist der boden nicht gerade sehr geebnet. Ferner erwartet man von dem neuen kabinet eine entschiedene parteinahme für die *Voluntary Schools*, denen bekanntlich die konkurrenz mit den staatlichen *Board Schools* nachgerade unmöglich geworden ist. Die teilnahme soll sich nicht nur, so hofft man speziell auf staatskirchlicher seite, finanziell geltend machen, sondern auch in einer änderung des *Education Code* nach der richtung, dass der religionsunterricht auch in den öffentlichen schulen mehr als bisher obligatorisch werde. Das kann schöne kämpfe geben; aber es ist doch nicht wahrscheinlich, dass selbst ein so staatskirchliches ministerium es wagt, über versicherungen des wohlwollens und vielleicht einige finanzielle erleichterungen für die kirchenschulen hinauszugehen und eins der prinzipien der *Education Act* von 1870 in frage zu stellen; immerhin rüstet man sich auf kirchlicher seite zu einem gewaltigen ansturm. Und Mr. Balfour ist von einem skeptiker zu einem fürsprecher der orthodoxie geworden! (*Cfr.* sein neuestes werk: *Foundations of Belief.*)

Die *Royal Commission on Secondary Education*, welche im frühjahr 1894 zusammentrat, hat ihren bericht erstattet; sie hat in 17 monaten 105 sitzungen gehalten und die frage nach allen seiten mit einer gründlichkeit durchberaten und ihre endlichen vorschläge in so durchdachter form gemacht, dass der bericht dauernden wert beanspruchen kann. Von den 9 starken bänden, in denen er als *Blue Paper* bei Eyre & Spottiswoode erscheint, enthält I den eigentlichen *Report*, II—IV zeugenaussagen, V—IX berichte von experten aus aller herren ländern; II—IV, VI und VIII dürften inzwischen auch veröffentlicht sein. Bd. I ist in 4 teile geteilt: 1) *Historical sketch of previous legislation*; 2) *Description of the existing state of things*; 3) *Analysis and discussion of the evidence of witnesses*; 4) *Recommendations of the Commissioners*. Für die leser der *N. Spr.* ist der erste teil unstreitig der interessanteste. Hier finden wir authentische angaben, wie viel oder vielmehr wie wenig bis jetzt amtlich für den höheren unterricht gethan ist; der zweite teil lässt die ungeheure vielgestaltigkeit der ganzen schulart erkennen und gestattet einen fast verwirrenden einblick in die mannigfaltigkeit und fülle von „*vested interests*“, welche zu schonen sind — auch höchst lehrreich zumal für deutsche kollegen, welche auch auf diesem gebiete fast nur staatliche leitung kennen und wohl im allgemeinen mit diesem zustande zufrieden sind. Für die engländer liegt natürlich der schwerpunkt in den die hälfte des bandes füllenden *Recommendations*. Diese sollen in der hauptsache so kurz wie möglich skizzirt werden. Sie gipfeln in dem satz auf s. 65:

The problem is more easily stated than solved; it is, in a few words, how to provide a single CENTRAL AUTHORITY *which shall supervise the interests of Secondary Education as a whole; to provide* LOCAL AUTHORITIES, *representative in the most complete sense, which shall in their respective areas regard those interests with a similarly comprehensive view; and, re-*

serving a large freedom of action for such local authorities, to reconcile the ultimate unity of central control with a system sufficiently elastic to meet the almost infinite variety of local requirements.

Im einzelnen wird empfohlen:

1) *The Central Authority*, d. h. ein minister als selbständiger teil der exekutive; ob ein besonderer für *Second. Educ.* oder der bereits das elementarschulwesen leitende *Vice President of the Committee of Council on Education*, bleibt vorbehalten; doch wird die absicht, das höhere schulwesen wie jenes zu nivelliren oder einheitlich zu gestalten, in der entschiedensten weise abgewiesen (s. 66). — Dem minister soll ein *Educational Council* zur seite stehen; dieser besteht aus je 1 vertreter der 4 englischen universitäten, 4 hervorragenden lehrern, und 4 von der krone zu wählenden mitgliedern; die wahl geschieht auf 6 jahre, mit halbschichtiger erneuerung; kein gehalt, aber entschädigung.

2) *Local Authorities* — bilden den angelpunkt des ganzen. Jede grafschaft resp. *County Borough* über 50,000 e. bekommt eine *local authority for sec. ed.*; die mehrheit derselben wird vom *County Council* ernannt, ⅓ der übrigen vom minister; die übrigen werden von den bereits gewählten kooptirt. — Die hauptaufgabe dieser behörden besteht darin, dass sie für ausreichenden unterricht zu sorgen, die kontrolle zu führen und die gelder zu verwalten haben. —

3) Die *abgrenzung der kompetenz* beider instanzen wird nur angedeutet. Die *7 great public schools* werden nicht ausgenommen; *higher-grade elementary, organized science, evening continuation* und *technical schools* werden als *secondary* angesehen; neuere stiftungsschulen erst 40 jahre nach ihrer gründung.

Die *finanzielle* seite ist natürlich von der grössten bedeutung — für England; ich übergehe sie hier, um nur noch das wichtigste über die *stellung der lehrer* mitzuteilen. Die gewalt der direktoren bei anstellung und entlassung der lehrer soll beschränkt, speziell für die entlassung eine rekursinstanz geschaffen; die lehrer sollen registrirt und ihnen zur berufsmässigen vorbildung gelegenheit gegeben werden: worin diese zu bestehen hat, überlässt der bericht der zukunft; doch „*a properly-trained teacher is a disciplined expert; a teacher with no outfit but a University degree is an amateur experimentalist*“. Die allgemeinen gesichtspunkte, welche bei dieser gelegenheit aufgestellt werden, sind übrigens sehr lesenswert (s. 189 bis 202); auch die schlusssätze des berichtes sind von allgemeinem interesse, speziell wo es s. 327 heisst:

We feel bound to state the opinion which has grown stronger in us since we entered upon this enquiry that the matter is one of urgency, and ought to engage the attention very early of Your Majesty's advisers and of Parliament. Whether or not the suggestions contained in this Report commend themselves to those authorities, we cannot but express an earnest hope that the Legislature will be invited on an early day to address itself to the consideration of questions which become more difficult the longer they stand untouched.

Der bericht ist von sämtlichen ausschussmitgliedern unterzeichnet; aber ı ist im höchsten grade unwahrscheinlich, dass das parlament die engen rassen und unregelmässigen gebäude, welche das bisherige system zeigt, seitigen und eine neue stadt anlegen wird mit rechtwinkligen blöcken ıd breiten alleen, ohne die prinzipielle seite der sache und vollends ihre ıanzielle seite gründlich zu erwägen: darüber dürften ganze tagungen, enn nicht perioden vergehen.

Hamburg. G. WENDT.

BESPRECHUNGEN.

EHRMANN, *Französische schulgrammatik nebst grammatischen übungen für die oberstufe höherer lehranstalten.* Berlin, Mittler & Sohn, 1895. 351 s. Mk. 3,50.

Das buch ist als dritter teil des lehrgangs der französischen sprache on Püttmann und Rehrmann auf veranlassung der generalinspektion des ıilitär-erziehungs- und bildungswesens verfasst, indes bietet es weder nach nlage noch ausführung etwas besonders neues oder hervorragendes. Da s von obertertia ab benutzt werden soll, so ist keine trennung der formenehre und syntax vorgenommen, vielmehr ist in jedem kapitel letzterer, die ach den wortarten behandelt wird, die formenlehre vorausgeschickt. Das eitwort ist in die bekannten oder vielmehr jetzt vielfach nicht mehr ekannten vier konjugationen eingeteilt. In der behandlung der syntax es verbs sowohl wie der anderen wortarten lehnt sich der verfasser unerkennbar an K. Ploetz an, sodass man wesentlich neues nicht findet. Varum er für das *passé défini* erzählendes imperfekt statt erzählendes erfekt sagt, weiss ich nicht. Da das werk nicht nur schul-, sondern auch achschlagebuch sein soll, so ist es natürlich mit allem möglichen überıden; so stehen s. 27 bei den *verbes défectifs* auch noch *férir*, *issir*, *quérir*. 'as nicht in der klasse zu lernende ist kleiner gedruckt; aber warum dann *ondre* gross, *fondre* und *étendre* klein? Der alte ballast von Ploetz findet ich auch bei dem hauptwort, selbst *pou* fehlt nicht, ebensowenig wie *les 'avails* die notställe; desgleichen die aufzählung einer menge redensarten ıit und ohne artikel, die in das lexikon gehören. Auch die annahme ines doppelten stammes erinnert an Ploetz. Einen klaren überblick über ie wortstellung bekommt man nicht, da diese nach den wortarten in verchiedenen kapiteln behandelt wird, die stellung der objekte beim nomen, es prädikats beim zeitwort u. s. w.

Zugegeben werden muss, dass in dem buche fast alles richtig ist. Nur us § 171, welcher lautet: „Der infinitiv mit *à* steht nach eigenschaftsörtern bei persönlichem subjekt auf die fragen wozu? worin? wobei? in elcher beziehung?" wird der schüler nicht recht klar werden; er weiss

immer noch nicht, wann er *de* und wann *à* setzen soll, worin der unterschied zwischen *il est facile de faire* und *c'est facile à faire* besteht. Es musste bemerkt werden, dass der infinitiv mit *à* prädikative bestimmung ist. Die regel von dem artikel in der apposition sowie vieles über die stellung der adjektiva gesagte hat keine praktische geltung mehr. Die behandlung der adverbialbildung von den adjektiven auf *-ant* und *-ent* sowie des gerundiums ist die althergebrachte. die durch den langen gebrauch nicht richtiger wird. Bei dem „lautgesetz“ (in der that geht es den laut nichts an): „nach stammauslautendem *d* fällt die endung *t* fort“ wird *il résout* als ausnahme bezeichnet; in *résoudre* gehört aber das *d* gar nicht zum stamme.

Ich verzichte darauf, auf weitere einzelheiten einzugehen: ich will nur noch erwähnen, dass in einem anhang „grammatische übungen“ beigegeben sind. Dieselben bestehen in deutschen stücken zum übersetzen, auf welche der verfasser nicht verzichten will, da er sie aus den bekannten gründen für notwendig hält. Von der prinzipienfrage sehe ich ab, muss aber trotzdem tadeln, dass auch hier wieder eine unzahl zusammenhangsloser einzelsätze neben zusammenhängenden stücken steht. Im ganzen kann ich das buch, trotzdem dass, wie gesagt, fast alles richtig ist und auch die regeln meist gut gefasst sind, nicht als einen fortschrittt auf dem gebiete der grammatischen litteratur bezeichnen.

J. OSTER, *Cours supérieur de Grammaire française à l'usage des écoles allemandes.* Dresden, Kühtmann, 1895. VII u. 265 s. Mk. 4,50.

Der verfasser dieser ganz in französischer sprache abgefassten grammatik findet, dass für die veröffentlichung derselben ein dringendes bedürfnis vorgelegen habe. Ich kann mich dieser ansicht leider nicht anschliessen. Wenn er als gründe dafür angibt, dass die vorhandenen grammatiken entweder zu elementar seien, um zu einer gründlichen vorbereitung zum examen (fachprüfung) zu dienen, oder zu schwer für junge leute, die bis dahin nur eine oberflächliche kenntnis der sprache gehabt hätten, so wäre wohl zu erwarten gewesen, dass er beide fehler vermieden hätte. Dass er es nicht gethan hat, ergibt sich so ziemlich auf den ersten blick. Was sollen in einem buche, welches für eine fachprüfung vorbereiten soll, die doch gewiss elementaren erklärungen der wortarten, z. b.: *les adverbes sont des mots invariables qui servent à modifier les verbes, les adjectifs et les autres adverbes.* So ähnlich bei allen wortarten. Dahin gehört auch die erklärung der transitiven und intransitiven verben, die überdies nicht an übermässiger klarheit leidet. Ein examenskandidat, der das nicht einmal weiss, muss freilich nur sehr elementare kenntnisse haben. Auf der anderen seite wieder findet sich eine ganze menge von überflüssigem ballast, wie z. b. bei den präpositionen. Dass er stets den wissenschaftlichen standpunkt gewahrt habe, kann auch nicht gerade behauptet werden. So gleich bei der behandlung der phonetik. Laut und buchstabe gehen viel-

ı durcheinander. Die verschlusslaute, stimmhafte und stimmlose, können, er meint, ohne hilfe eines vokals nicht ausgesprochen werden! Auch ler formenlehre findet sich manches merkwürdige. So ist *où* nach ihm *nom relatif*. Bei der erklärung der verbalformen heisst es: *Le nombre la flexion qu'on ajoute* etc. *Le mode est la flexion qu'on ajoute au* ›e *pour annoncer la manière dont la pensée est énoncée*. Ähnlich beim pus, welches auch flexion ist. S. 65 glaubt er sich entschuldigen zu ›sen, dass er das *conditionnel* als eine zeit des indikativs behandelt. s soll es denn sonst sein? Den übergang von *l* in *u* und von *y* in *i* nt er *adoucissement*. Zu verwerfen ist, dass er sagt: *Au lieu de* DISEZ *dit* DITES, *au lieu de* FAISEZ *on dit* FAITES. Das ist nicht nur unsenschaftlich, sondern auch ganz unpädagogisch. Es würde zu weit ren, wenn man auf alle derartigen einzelheiten eingehen wollte. Die annten habe ich nur zur allgemeinen charakteristik des buches erwähnt. enfalls werden die kandidaten, die nicht gerade vom verfasser selbst ›rüft werden, besser thun, sich etwa nach Plattner oder Lücking vor›ereiten.

ERZGRAEBER, *Elemente der historischen laut- und formenlehre des 'ranzösischen*. Berlin, Gärtner, 1895. gr. 8°. VI u. 52 s. Mk. 1,—.

Vorliegendes büchlein soll den schüler mit den gesetzen bekannt chen, nach denen das französische seine wörter aus den lateinischen ndformen gebildet hat, oder richtiger, „wir wollen ihn die gesetzmässig- t in den veränderungen erkennen lassen, welchen das latein im munde bevölkerung Frankreichs und im laufe der zeit sich hat unterwerfen ssen“. Es wird zu dem behufe nach einer einleitung über die geschichte französischen sprache, den unterschied des volkslateins vom schriftlatein l die fundamentalen gesetze des lautwandels vom lateinischen zum nzösischen eine übersicht über die entwickelung der einzelnen laute ;eben; daran schliesst sich als zweiter teil die formenlehre, in der dem üler gezeigt werden soll, „wie weit einerseits die französische flexion h unmittelbar an das lateinische anschliesst, wie weit sie andrerseits en eigenen weg gegangen ist, und durch welche analogien sie sich etwa diesem wege hat leiten lassen“. Es soll gleich von vornherein anerkannt rden, dass der verfasser seine aufgabe mit fleiss und gewissenhaftigkeit öst hat, und dass bei seinen aufstellungen die ergebnisse der neuesten schung, abgesehen von einigen kleinen versehen, berücksichtigt sind; dass nnach das büchlein angehenden neuphilologen zum fleissigen studium ıtens empfohlen werden kann. Es wird denselben zur einführung in das torische sprachstudium gute dienste leisten. Aber für die schule?! In ı methodischen bemerkungen der neuen lehrpläne heisst es hierüber: ie ergebnisse der geschichtlichen sprachforschung sind mit vorsicht und r soweit heranzuziehen, als durch dieselben im anschluss an gelerntes s verständnis von formen, regeln oder wortbildungen erleichtert wird.“

Für einen systematischen betrieb ist demnach in den schulen kein platz. Und was soll der schüler mit den vulgärlateinischen formen machen? Das ist kein anschluss an gelerntes. Im gegenteil würde dadurch in seinen lateinischen kenntnissen eine heillose verwirrung angerichtet werden, während der dadurch gestiftete nutzen doch nur ein geringer sein könnte. Gelegentliche andeutungen, auch einmal mit anführung einer vulgärlateinischen form, werden ja das interesse des schülers anregen und sein verständnis, zumal bei der flexionslehre, fördern, aber ein systematischer betrieb nach einem buche mit solcher fülle von regeln und wortformen gehört nicht in die schule.

G. WEITZENBÖCK, *Lehrbuch der französischen sprache.* I. teil. Wien, Tempsky, 1893. Geb. 90 kr. II. teil. *Ib.* 1895. Mk. 3.

Der verfasser, der auch theoretisch bereits auf dem gebiete der reform thätig gewesen ist, gibt uns hier ein vollständig aus dem neuen unterrichtsbetriebe erwachsenes lehrbuch. Dasselbe ragt bedeutend über die grosse menge der in den letzten jahren erschienenen derartigen werke hervor. Der verfasser geht von der anschauung aus, von dem nächstliegenden, dem schulzimmer, und in sehr geschickter weise wird der gesichtskreis nach und nach erweitert. An die sprachstücke schliessen sich *Questionnaires* an, ohne ausgeführte antworten, die anfangs angedeutet, dann ganz weggelassen sind. Vielleicht hätten später die fragen auch nicht mehr ausführlich gegeben zu werden brauchen. Darauf folgen *Exercices*, welche die herausstellung des grammatischen gewinnes zur aufgabe haben, zu mannigfachen übungen anleiten und treffliche andeutungen für umwandlungen und weitere verarbeitung der lesestücke geben. Die 62 stücke des ersten teils bieten einen vorzüglichen, reichhaltigen stoff für das erste jahr. Angehängt sind erklärungen zu den sprachstücken nebst einigen texten in lautschrift, eine kurze elementar-grammatik, gegen die nichts einzuwenden ist, und ein wörterbuch mit angabe der aussprache jedes wortes in umschrift.

Ebenso wertvoll wie der erste ist der zweite teil, der ausser sorgfältig ausgewählten lesestücken auch 21 abbildungen enthält, besonders ansichten von Paris, sowie eine karte von Frankreich und einen plan von Paris. Der *Commentaire* gibt nicht mehr die übersetzung aller neu vorkommenden wörter, sondern er erklärt dieselben soweit als möglich in französischer sprache, ein verfahren, welches durchaus zu billigen ist. So wird das übersetzen ins deutsche möglichst vermieden, während für dasjenige aus dem deutschen in dem buche mit recht kein platz ist. Das werk verdient, obgleich es ursprünglich wohl für österreichische schulen verfasst ist, doch auch in Deutschland alle beachtung und weite verbreitung.

Weilburg. DR. A. GUNDLACH.

A. Rudershausen, *Pretiöse charaktere und wendungen in Corneilles tragödien.* Programm des Gymnasiums von Mainz. Ostern 1894.

Einleitend verweist der verfasser auf die bekannte entstehung des pretiösentums, das in der Marquise von Rambouillet seinen mittelpunkt fand. Auch der verfasser des *Cid* war ein gern gesehener gast im Hôtel Rambouillet. Nicht selten las er seine werke vor, um die ansicht und das urteil seiner freunde zu vernehmen; in dem kampfe um den *Cid*, den Richelieu über ihn heraufbeschwor, fand er hier thatkräftige unterstützung. Gerade in der zeit, wo das Hôtel Rambouillet in blüte stand, also 1620 bis 1645, verfasste Corneille seine meisterwerke. Es ist daher natürlich, dass uns darin der pretiöse ausdruck oft begegnet. Rudershausen kommt zu folgendem resultat: „Das pretiöse element der sprache und der charakteristik findet sich bei Corneille ausschliesslich in den frauenrollen seiner tragödien. Es steht im zusammenhange mit dem reflektirenden charakter dieser personen, die es lieben, sich mit idealbildern ihres standes zu vergleichen, die ängstlich gewicht auf den guten eindruck legen, den sie auf andere machen. Auch bei ihnen hängt das „pretiöse" zusammen mit dem wohlanständigen benehmen (*bienséance*), das von ihnen in ihrer stellung gefordert wird, mit der ausbildung der etiquette, mit dem nachdruck, der auf das äussere seit dem 17. jahrhundert gelegt zu werden beginnt. Die personen Corneilles lieben es, sich selbst zu bespiegeln; das „pretiöse" äussert sich bei ihnen in der beschönigung mit der etiquette nicht im einklang stehender empfindungen und denkart und in der milderung natürlicher empfindungsweise, deren äusserung anstössig erscheinen oder den charakter der person in ein weniger vorteilhaftes licht setzen könnte."

So werden die reden der Chimène und Infante im *Cid*, der Sabine, Camille und Julie im *Horace*, der Émilie und Fulvie im *Cinna*, der Pauline im *Polyeucte*, sowie der Cornélie und Cléopatre im *Pompée* geprüft. Rodogune selbst und Laodice im *Nicomède* zeigen ebenfalls pretiösen charakter.

Im text übersetzt der verfasser die betreffenden stellen ins deutsche, die französischen verse stehen in den anmerkungen. — Chimène ist durch den streit der väter mächtig in mitleidenschaft gezogen: es entbrennt in ihrem innern der heftigste konflikt der ehre mit der liebe. In dieser peinlichen lage den charakter zu bewahren, der von des grafen tochter verlangt wird, darin beruht das wesen des pretiösen charakters dieser vornehmsten frauengestalt in Corneilles *Cid*. Schmerzdurchtobt ist ihr herz infolge des unglücksschlages, vergebens erinnert die infantin sie an die möglichkeit einer versöhnung der streitenden parteien. Chimène entgegnet ihr jedoch entschieden:

Les accommodements ne font rien en ce point:
De si mortels affronts ne se réparent point.

Nachdem aber Rodrigo blutige rache für den schimpf genommen hat, da eilt sie zu den stufen des thrones und fleht um gerechtigkeit für des vaters blut:

D'un jeune audacieux punissez l'insolence:
Il a de votre sceptre abattu le soutien,
Il a tué mon père.

Wenn nun Chimène der verdienste des edlen vaters gedenkt, der so viel schlachten für den könig gewonnen, und sie rache heischt für seinen tod mehr des fürsten wegen als ihr zur genugthuung, so folgert Rudershausen aus dem umstand, dass bei ihr jetzt die interessen des staates die familiären überwiegen, welches gewicht Chimène auf den guten eindruck legt, den ihre sache auf den könig machen soll. Ihre rede ist voll von pretiösen umschreibungen.

II, 8, v. 35 ff.:

Sire, ne souffrez pas que sous votre puissance
Règne devant vos yeux une telle licence;
Que les plus valeureux, avec impunité,
Soient exposés aux coups de la témérité;
Qu'un jeune audacieux triomphe de leur gloire,
Se baigne dans leur sang, et brave leur mémoire.

Als sie im verzweiflungsvollen seelenkampfe den Rodrigo anfleht, er möge sie doch vor der ihr verhassten verbindung mit Sancho bewahren, entschlüpft ihr ein wort, das Rodrigo mit neuer lebensfreude beseelt. Sofort aber erkennt sie, ein wie unbedachtsames wort sie gesprochen, das mit ihrer ehre nicht im einklang steht: das wort, das ihr entschlüpft ist, beschämt sie, und daher flieht sie. Echt pretiöse manier ist es auch, wenn Chimène ihre ohnmacht (IV, 5, 19 ff.) rechtfertigt und den begriff des schmerzes durch *juste déplaisir* abzuschwächen sucht.

Nommez ma pâmoison l'effet de ma douleur:
Un juste déplaisir à ce point m'a réduite.

Auch die infantin, die sich in einem heftigen konflikt der ehre und liebe befindet, ist ängstlich bemüht, in diesem kampf ein würdevolles benehmen an den tag zu legen. Sie würde eher ihr blut vergiessen als ihren rang verleugnen; sie ist mit bedacht bestrebt, sich in ihrer stellung als königstochter nichts zu vergeben. Sie ist unablässig darauf bedacht, den schein der idealität um sich zu verbreiten: sich selbst besiegen, um das glück der anderen nicht zu trüben, darin besteht der ruhm, der einer prinzessin ganz besonders wohl ansteht.

V, 3, v. 41 ff.:

Je me vaincrai pourtant, non de peur d'aucun blâme,
Mais pour ne troubler pas une si belle flamme.

In *Horace* ist es vor allen dingen Sabine, deren pretiöser charakter schon in der ersten begegnung mit ihrer vertrauten unverkennbar zu tage tritt. Mit der bitte, ihren schmerz verzeihlich finden zu wollen, ergeht sie sich in reflexionen über die seelenstärke der frau, die sie hinlänglich in ihrer peinlichen lage bethätige. Sie möchte gern anders scheinen, als sie ihrem empfinden nach in der gegebenen lage ist. In der unterredung mit Julia betrachtet sie das eheliche band als eine sklavische fessel, wenn

hierdurch die gefühle gegen Alba, ihr teures heimatsland, unterdrückt würden. Den vorwurf einer verräterischen gesinnung durch eine solche gefühlsäusserung weist sie mit der aufforderung zurück, Rom möge sich hassenswerte feinde machen. Am besten zeigt sich Sabinas pretiöser charakter im anfange des III. aktes. Soeben sind die vorkämpfer für Rom und Alba auf den kampfplatz geeilt, die frauen werden von dem greisen Horatius zurückgehalten, die entscheidung steht unmittelbar bevor. In dieser qualvollen lage ermannt sich Sabina, jede anwandlung von schwäche machtvoll zurückweisend. Ihr entschluss steht fest:

Sur leurs hauts sentiments réglons plutôt les nôtres;
Soyons femme de l'un ensemble et sœurs des autres;
Regardons leur honneur comme un souverain bien:
Imitons leur constance, et ne craignons plus rien,
La mort qui les menace est une mort si belle,
Qu'il en faut sans frayeur attendre la nouvelle.

Gleiche züge pretiöser anschauungen weist Rudershausen in dem charakter von Camille und Julie nach.

In Émilie (im *Cinna*) führt uns Corneille eine römerin vor, die das herbe wesen des alt-römischen charakters zu bewahren bestrebt ist. Sie dünkt sich gleichsam als herrin der welt, die mit verachtung selbst auf königskronen herabblickt: *Cinna* III, 4, v. 85 ff.

Pour être plus qu'un roi, tu te crois quelque chose?
Aux deux bouts de la terre en est-il un si vain
Qu'il prétende égaler un citoyen romain?

Die verzweiflung hat sie nicht geblendet, die tugend lebt in ihr und wankt nie. IV, 5, v. 60 ff.:

Mon noble désespoir ne m'a point aveuglée;
Ma vertu toute entière agit sans s'émouvoir.

Auch in *Polyeucte* zeichnet uns der dichter in Pauline eine heldengestalt, die gleich den übrigen pretiösen charakteren bemüht ist, treue und würde dem vornehmen armenier gegenüber zu bewahren, obgleich sie das bild eines wackeren römers stets im herzen trägt. Schon bei der ersten begegnung Paulinens mit Stratonice ist ihr pretiöser charakter nicht zu verkennen, der sich darin gefällt, den schein der idealität um sich verbreitend, seine vorgebliche schwäche zu entschuldigen. Der charakter der Cornélie im *Pompée* ist dem der Émilie gleich. Sie ist selbst in dem traurigsten los, das eine frau treffen kann, ängstlich bemüht, den stolzen römersinn zu bewahren und mit mannesmut dem feindlichen schicksal zu trotzen. Sie versagt aber dem Zäsar trotz ihres unsterblichen hasses keineswegs die gebührende achtung.

V, 4, v. 61 ff.:

Je t'avouerai pourtant, comme vraiment Romaine,
Que pour toi mon estime est égale à ma haine;
Que l'une et l'autre est juste, et montre le pouvoir,
L'une de la vertu, l'autre de mon devoir.

Ebenso sucht Rodogune in der peinlichen lage, in die sie als gefangene der Kleopatra geraten ist, das ansehen und die würde einer prinzessin zu wahren. Auch Laodice (im *Nicomède*), des stolzen siegers von Asien braut, zeigt ihren pretiösen charakter, als sie durch des römischen gesandten Flaminius anmassendes gebahren in die höchste bedrängnis kommt. Sie hat es auf die schonung der mitmenschen abgesehen und trachtet jegliche härte des urteils zu vermeiden. Kein wort der klage kommt über ihre lippen, mit stolzem selbstbewusstsein erklärt sie, wie ehre und liebe in ihr so tief gewurzelt seien, dass niemand einen grund habe zu befürchten, dass sich ihr herz Attalus zuwende, einem manne, der beim anblick eines römischen adlers zittert und sich vor dem ädilen beugt.

I, 1, v. 45 ff.:

Ma gloire et mon amour peuvent bien peu sur moi,
S'il faut votre présence à soutenir ma foi,
Et si je puis tomber en cette frénésie
De préférer Attale au vainqueur de l'Asie;
Attale, qu'en otage ont nourri les Romains,
Ou plutôt qu'en esclave ont façonné leurs mains,
Sans lui rien mettre au cœur qu'une crainte servile
Qui tremble à voir un aigle, et respecte un édile.

Wenn man auf die besprochenen tragödien Corneilles, die ausser *Nicomède* noch sämtlich in die blütezeit des Hôtel Rambouillet fallen, einen rückblick wirft, so lassen die jugendwerke am meisten jene pretiöse reflexion auf sich selbst erkennen, während in den späteren meisterwerken eine abnahme des pretiösen elementes unverkennbar zu tage tritt. Der grund, warum sich das pretiöse element der sprache und charakteristik bei Corneille ausschliesslich in den frauenrollen seiner tragödien findet, liegt darin, dass gerade sie die handlungen und leidenschaftlichen stimmungen, worin sich ihr idealer sinn, d. i. die begeisterung für tugend, ehre und würde, äussert, in gedämpfter, unanstössiger, der *bienséance* entsprechender form zum ausdruck gelangen lassen. Gerade die frauen geraten in ihrer idealen geistesrichtung mit ihren idealen in konflikt, und dadurch dass sie sorge tragen, dass ihre erregung nicht das gebotene mass der selbstbeherrschung überschreitet, bekunden sie ihren pretiösen charakter. Dieser steht in scharfem kontrast zu jener geistesrichtung, die von den sogenannten „pretiösen" der späteren jahre nach der fronde eingeschlagen wurde, die sich in schöngeistigem streben und geschmacklosigkeiten aller art in einer weise gefielen, dass sie den spott der mitmenschen herausforderten und Molières satire hervorriefen. Auch bei dichtenden zeitgenossen Corneilles und bei vorläufern Racines ist jene pretiöse reflexion noch wahrzunehmen.

Wer in der schule eins oder mehrere stücke Corneilles behandelt, wird die ergebnisse von Rudershausens studie mit grossem nutzen verwerten können.

Doberan i. M. O. GLÖDE.

Ausgewählte Novellen von François Coppée. (Martin Hartmanns *Schulausgaben französischer schriftsteller* no. 17.) Leipzig, Dr. P. Stolte, verlagsbuchhandlung. 1895. Preis m. 1,—.

Mit diesem bändchen ist jüngst die sammlung der bei dr. P. Stolte (vormals E. A. Seemann) in Leipzig erschienenen schulausgaben um eine verdienstvolle nummer bereichert worden. Der herausgeber prof. dr. G. Franz betont mit recht in dem vorwort, dass die erzählungen Coppées neben denen Daudets und Theuriets am meisten geeignet sind „vermöge ihrer tiefen innerlichkeit, ihrer wahren gefühlswärme die etwas pharisäische theorie zu nichte zu machen, wonach die wahre gemütstiefe nur den nationen germanischer abstammung gegeben, dagegen den romanischen völkern versagt sei."

Die vorliegenden erzählungen sind aus den *Contes en prose*, *Vingt contes nouveaux* und *Longues et Brèves* ausgewählt und führen uns in die kreise der pariser kleinbürger, der unteren beamten und arbeiter ein. In lebhaften farben und mit einer treue der darstellung, die uns einen blick thun lässt in das empfindungsleben der geschilderten personen, gibt uns Coppée in seinen novellen eine zahl trefflicher skizzen voll wirklichen lebens. Sowohl der sprache als auch des inhalts wegen sind die erzählungen der oberstufe unserer höheren lehranstalten zuzuweisen. Ist das bestreben des herausgebers nun auch gerechtfertigt, seinen lesern den text möglichst ungekürzt in den worten des schriftstellers vorzuführen, so darf durch dasselbe indes keinesfalls die rücksicht auf die schule aus den augen gelassen werden. Die stelle s. 54 z. 22—29 in der geschichte *La Robe blanche*, vor allem aber das zitat aus der 1. szene des 1. aktes von Augiers *Gabrielle* gehören nicht in ein schulbuch; zudem würde der gesamtdarstellung durch ihren fortfall kein abbruch gethan.

Da Coppée, gleich den anderen meistern auf dem gebiete der modernen französischen erzählungslitteratur, in dem berechtigten streben, dem leser die geschilderten personen möglichst wahrheitsgetreu vor augen zu führen, sie mit den charakteristischen zügen ihrer umgebung ausstattet und ihre ihnen eigentümliche sprache reden lässt, so bietet seine darstellungsweise manche schwierigkeiten. Auf der einen seite sind es die lokalen verhältnisse, auf der anderen die sprachlichen eigentümlichkeiten, die eines kommentars bedürfen. Beiden wird der sach- und sprachkundige herausgeber in den als anhang auf 38 seiten angefügten anmerkungen in vollem umfange gerecht.

Da sich der schauplatz der meisten in dem vorliegenden bändchen erzählten geschichten in Paris befindet, so bietet sich dem lehrer, namentlich wenn er selbst mit den örtlichen verhältnissen vertraut ist, eine vortreffliche gelegenheit, seinen schülern ein ebenso interessantes als schätzbares material von realien zu vermitteln. An zweckentsprechenden anschauungsmitteln ist kein mangel, und ich möchte den kollegen die folgenden als brauchbar und preiswert ganz besonders empfehlen: *Panorama de Paris par Ch. Fichot, pris au-dessus de l'Arc-de-Triomphe. (Dimensions de la lithographie avec marges 122 × 84, sans marges 99 × 63 centimètres; prix*

en noir 9 francs, en couleur 15 francs.) Das farbenbild gewährt in seiner vortrefflichen ausführung einen guten gesamteindruck von der französischen hauptstadt. Ein entsprechendes *Panorama de Versailles (Dimensions de la lithographie avec marges 106 × 71, sans marges 83 × 52 centimètres; prix en noir 6 francs, en couleur 10 francs)* gleichfalls von Ch. Fichot. Beide sind erschienen bei Jules Hautecœur, ancienne maison Martinet, rue de Rivoli 172, Paris. In demselben verlage: *Vues de Paris et ses environs*, photographien in verschiedener grösse; am zweckmässigsten bezieht man sie unaufgezogen; von dem format 0,24 × 0,30 cm kostet das dutzend 10 francs. Der katalog enthält 275 nummern, bietet also eine dem geschmack bezw. den bedürfnissen entsprechende, recht reichhaltige auswahl.

Dem mangel eines grösseren stadtplanes lässt sich dadurch abhelfen, dass man von dazu befähigten schülern etwa unter der leitung des zeichenlehrers, der es an kollegialischem entgegenkommen wohl nicht fehlen lassen dürfte, nach dem im Bädeker *Paris* in drei abteilungen angefügten plan einen solchen in entsprechend vergrössertem massstabe anfertigen und ihn alsdann auf leinwand aufziehen lässt. —

In der einleitung gibt prof. Franz einen kurzen lebensabriss Coppées, in dem er den dichter als menschen und als schriftsteller schildert.

Die anmerkungen sind durchweg so sachgemäss und zweckentsprechend gehalten, dass der schüler im stande ist, sich mit ihrer hilfe gründlich auf die lektüre vorzubereiten. Es wäre indessen wohl erwünscht gewesen, wenn der herausgeber die ausdrücke, die der familiären oder volkstümlichen rede angehören, auch als solche — etwa wie in Sachs' wörterbuch durch F. und P. — kenntlich gemacht, und bei den deutschen übersetzungen der wörter zunächst die allgemeine bedeutung und dann die in dem vorliegenden falle geeignete verdeutschung angegeben hätte.

Im einzelnen mag noch angeführt werden: S. 3, z. 18 *chien savant* dressirter hund, zirkushund (Littré gibt unter *chien savant* an: *chien dressé à certains exercices*; bei Sachs fehlt der ausdruck); s. 7 u. ff. *pitre* (vergl. Littré und Sachs) ohne zirkumflex; die anmerkung s. 10, z. 16 zu *paillasse* gehört zu s. 8, z. 6; s. 11, z. 34 *des phrases faites* abgedroschene redensarten; zu s. 14, s. 5 wäre zu erwähnen gewesen, dass ausser dem *Derby* neuerdings im oktober ein grosses rennen in Longchamps abgehalten wird; s. 17, z. 34 *regretter* hier: sich zurücksehnen nach; die anmerkung zu s. 18, z. 33 zu *patron* gehört zu z. 30; s. 19, z. 4 *louche* statt suppenkelle besser grosser suppen- oder vorlegelöffel; s. 27, z. 10 *tirer une bordée* hätte auf s. 7, z. 24 *des militaires en bordée* verwiesen werden können; s. 28, z. 2 *fantasia* hier: rauferei; s. 31, z. 23 *état-major* hier: stab (nicht regimentsstab); s. 37, z. 20 *en cheveux* im blossen kopfe; ibid. z. 35 *nippée* ausstaffirt, geputzt statt angeputzt; s. 41 die anmerkung zu *conseil de fabrique* gehört zu z. 15 statt 17; s. 52, z. 22 *tranché* hier: scharf ausgeprägt; s. 54, z. 13 *Juif Errant* ohne *trait d'union* (vergl. Littré und Sachs): zu *Holbein* s. 58, z. 7 hätte eine entsprechende anmerkung gegeben werden können; s. 60, z. 21 im text steht *ribotte*, in der anmerkung *ribote*

(Sachs gibt beide schreibweisen, *ribotte* an zweiter stelle); s. 61, z. 35 C'ÉTAIT *des éleveurs de dogues* hätte auf den jetzt namentlich in der volkssprache öfter vorkommenden gebrauch des singulars statt des plurals bei *c'est* etc. hingewiesen werden müssen; s. 62, z. 1 wäre wohl eine anmerkung über die Grosse Oper am platze gewesen; in der anmerkung zu s. 63, z. 34 muss es heissen: *théâtre* DU *Luxembourg* statt *de*; die anmerkung zu s. 77, z. 31 *du More de Venise* gehört zu z. 29.

Im übrigen ist der druck korrekt und die äussere ausstattung, wie bei allen Hartmannschen ausgaben, mustergiltig.

Barmen. E. BERNARD.

GUSTAF F. STEFFEN, *In der fünfmillionen-stadt.* Kulturbilder aus dem heutigen England. Aus dem schwedischen übersetzt von dr. O. REYHER. Leipzig, Peter Hobbing. 1895. 387 s. 8°. 2 m.[1]

We may safely pronounce this to be one of the most interesting works of its kind that it has ever been our lot to meet with. The author has the pen of a ready writer; his style is brilliant and attractive, and though he is occasionally inaccurate, and now and then totally and hopelessly wrong, he is never dull. This great merit is largely due to the fact that the book is so to speak a work of first intention. The writer gives us his own views and not a rehash of other men's ideas. He has himself lived in the city of five millions, has seen and heard a good deal, observed, noted, commented, reflected, and we have here the resultant product of all —a book which may claim the high merit of originality and of the vivid interest which springs from it. Mr. Steffen possesses, too, in a high degree, the art of description; his pictures are vivid, his portraiture faithful. His touch is in all these matters firm and distinct. The pictures he gives, e.g. of a London fog, or a visit to Whitechapel, are certainly those of an impressionist, but what they lack in fidelity of detail they make up for in force and vigour of presentation. The political sketches are also good, the prominent features of men are happily hit off by a few strokes, and half a page gives a life-like picture of some leading statesman. Even more diverting are the Society sketches. The author reserves some of his sharpest sarcasms for the gentlemen who disport themselves in London drawing-rooms. He seems to have a grudge against these poor mortals with the expressionless faces and the perplexed moustaches; perhaps the chief grievance is that they lean over the backs of the ladies' chairs and so prevent the fair daughters of Albion (whom we are pleased to see he admires profoundly) from listening to the conversation of intelligent foreigners.

---

[1] Der herr verleger, der nicht zu wissen scheint, welchen wert man heute der anschauung im neusprachlichen unterricht beimisst, hat uns leider nur diesen auszug, nicht die illustrirte originalausgabe (*Aus dem modernen England*) geliefert. *D. red.*

But interesting and even brilliant as the book is itself for the most part, it must be stated that as a picture of London life it occasionally is profoundly wanting in accuracy. Sometimes Mr. Steffen's powers of observation seem to fail him, sometimes he has been misinformed, sometimes he seems to be inspired only by preconceived views.

The very first chapter in the book is occupied by a contrast between London and Paris, the value of which may be judged by the following extract: —

"Paris und London liegen beide an breiten strömen, doch mit dem unterschiede, dass die Seine Paris verschönert und sozusagen veredelt, während die Themse nur dazu mithilft, London noch schmutziger und materialistischer zu machen, als es sonst vielleicht sein könnte. Die Seine ist ein wirklich majestätischer, welthistorischer fluss, der der landschaft, durch die er sich windet, eine poetische stimmung verleiht. Die Themse bei London ist nur ein meeresarm, der einen ungeheuren hafen bildet. Oberhalb Londons, wo die wirkliche Themse herabkommt, ist sie bloss ein verhältnismässig dürftiger wasserlauf. London hat seiner Themse nichts anderes zu verdanken als seinen steinkohlenrauch, einen besudelnden kommerziellen verkehr und — *last not least* — seine tiefe, an nebel und regen unheimlich reiche lage."

This is really a most astonishing passage. "Majestic" certainly seems a strange epithet to apply to the river that flows beneath the Paris bridges, but how any one can deny it to the great stream that rolls past the Palace of Westminster, is still stranger to conceive. There is perhaps scarcely anything finer to be seen in any city of Europe than the view from Waterloo Bridge looking northwards, and any one who has once stood there will read Dr. Steffen's remarks with absolute astonishment. The case is still worse with the latter part of the paragraph. For the upper reaches of the Thames have a peculiar loveliness of their own, which can hardly be praised too highly, and what the river means to London can be seen by any one who will visit Paddington Station on a Sunday morning in the summer. Let Mr. Steffen go to Henley or stand by Boulter's Lock on a summer Sunday, and he will see a scene which for brightness of gaiety and for brilliance of colour could not be matched in Europe. Then he may modify some of the strictures on the Puritan Sabbath, though most of these charges are still, alas, only too true.

Mr. Steffen has too quite failed to comprehend the national taste for sport; he does not appear to perceive that this is athletic rather than brutal, nor to notice how largely the sum of available pleasures is increased by this turn of the popular taste. Ten thousand people will watch a football or cricket match with breathless interest; — let any one see how much these games are played and then think what an immense addition they make to the enjoyment of life in England. The writer's remarks on pugilism are nearly half a century out of date, and the mistaken zeal

with which he devotes pages to the mare's nest he has discovered, verges on the comic. "Before we deal further with the significance of pugilism in British life" — he says gravely; we beg to assure him that this significance is just nothing, and that a dissertation on barrel organs would have been less unprofitable to his readers.

The literary criticism is not of much value. The writer's description of the average three volume novel and the so-called "shilling-shocker" are right enough, but do not carry one very far. Mr. Steffen does not seem to know our best writers, and he is further troubled with the Philistine idea that a novel ought to show *tendenz*. He states with perfect truth that English fiction is little known on the Continent, but does not perceive that this is rather the fault of the foreign reader than the English writer. Zola is on the shelves of every bookseller in Europe: George Meredith is hardly known, but for all that there is more brilliance, more force, more of true genius in *Harry Richmond* than there is in all the plodding chronicles of Rougon-Macquart. And *Harry Richmond* is not the greatest of George Meredith's achievements.

Coming back to the sphere of sociology, we see how Mr. Steffen can miss the true inwardness of things in the following passage:—

> "Der berühmte englische komfort dagegen ist für alle, ausser den wirklich vermögenden oder reichen, nicht zu erlangen. Und das gilt nicht allein von dem leben im restaurant und ausser dem hause, sondern auch von dem in letzterem, eigentlich vom leben ganz im allgemeinen. Für die grosse menge in England ist das leben merkwürdig grau, schwer und ungemütlich."

Now it is saying too little to state that this view of things is entirely wrong. The truth lies in the exactly opposite direction. England is emphatically the country of the working man. His hours of work are shorter, his wages higher and the purchasing power of these wages greater here than anywhere in Europe. And not to have seen that is to have missed the most significant fact that can come under the ken of the observer of English life. It must not however be supposed that Mr. Steffen's judgements are always as untrustworthy as in this instance. He frequently says the right thing and says it very well. Take this passage for example:—

> "Der engländer ist so eigentümlich konstruirt, dass er darauf besteht, alle epochemachenden neueren gesellschaftsreformen, die er trotz aller schwierigkeiten durchzusetzen immer der erste ist, unter allerlei konservativen formalitäten zu verbergen. Sobald es ihm gelungen ist, irgend eine alte, staatliche politische institution absolut ohnmächtig zu machen, wird er sofort zum fanatischen anhänger ihrer nominellen beibehaltung. Es ist charakteristisch für den engländer, dass er seit der zeit des mittelalters niemals aufrichtigerer royalist gewesen ist als jetzt."

This is admirably put, and there are many such passages. To sum up, the book is, we repeat, of a high order of merit. It will have a very special interest for those Germans who have visited the mighty metropolis

of the English people, and though it cannot be followed implicitly it will still do a very great deal to make intelligible the confused impression which London is apt to leave on the traveller's mind. It is to be hoped that a second edition of the book will be called for and that Mr. Steffen will correct some of his impressions und modify some of his views. Then we may have a book which will be as vivacious and as readable as this one, as candid and as outspoken, and at the same time a book which will give a truer picture of the many-sided activities of the great city.

London. R. SHINDLER.

BRET HARTE, *Sally Dows*, etc. 1 vol. Tauchnitz Edition 2918. — MARK TWAIN, *The Million Pound Bank-Note*, etc. 1 vol. T. E. 2907. — F. MARION CRAWFORD, *Pietro Ghisleri.* 2 vols. T. E. 2928/29. — RICHARD HENRY SAVAGE, *The Masked Venus* und *Delilah of Harlem.* Je 2 vols. T. E. 2911/12 und 2934/35. — KATE DOUGLAS WIGGIN, *Timothy's Quest* und *A Cathedral Courtship*, etc. Je 1 vol. T. E. 2906 und 2939. Jeder band 1.60 mk.

Es würde zu weit führen, wollte ich diese zehn bände nordamerikanischer litteratur alle einzeln einer genaueren besprechung unterziehen oder gar ausführlich auf ihren inhalt eingehen. Ich beschränke mich darauf, sie in wenigen worten zu charakterisiren.

Bret Harte und Mark Twain haben jenseits wie diesseits des ozeans die verdiente anerkennung und verbreitung gefunden, beide haben aber die glanzperiode ihrer leistungen auf dem gebiet der realistischen novelle und der humoristischen erzählung hinter sich. Das pathos des einen will den leser nicht recht mehr packen, und dem humor des andern fehlt es oft an natürlicher frische; kurz, beide zehren von altem ruhme.

Von den vier nummern, die der vorliegende band von Bret Harte enthält, gefällt mir am besten die auf dem titelblatt genannte erzählung *Sally Dows.* Sie beginnt mit einem prolog, der uns eine episode aus dem nordamerikanischen bürgerkrieg vorführt, und gibt in ihrem weiteren verlauf ein bild von den veränderungen, die infolge jenes krieges in den sklavenstaaten (hier Georgia) eintraten.

Mark Twain bietet uns in seiner *Million Pound Bank-Note* einen wohlgelungenen scherz, der jeden leser amüsiren wird. Weitere proben seines unverwüstlichen humors finden sich in *About all kinds of Ships*, das manchem gelegenheit bieten dürfte, sich von Mr. Clemens in angenehmer weise über die einrichtung unserer modernen ozeanpaläste belehren zu lassen, und in *The German Chicago*, das ein interessantes bild von der deutschen hauptstadt entwirft und u. a. auch eine hübsche schilderung des Virchow-Helmholtz-kommerses enthält.

Crawford, der rührige verfasser einer reihe von gesellschaftsromanen, führt uns mit *Pietro Ghisleri* einmal wieder in sein geliebtes Italien. Das buch, das Rom zum schauplatz hat und ein bild von der vornehmen

römischen welt zu geben sucht, bildet eine gewisse fortsetzung seiner früher erschienenen romane *Saracinesca*, *Sant' Ilario* und *Don Orsino*. Dem laut gewordenen urteil, der verfasser habe durch vielschreiberei seinem ruf bedeutend geschadet, kann ich vorläufig wenigstens nicht beistimmen. *Pietro Ghisleri* bleibt durchaus nicht hinter seinen früheren schöpfungen zurück. Durch eine spannende handlung, eine gewandte, edle sprache und eine treffliche charakterzeichnung hält der vf. das interesse von anfang bis zu ende rege, und er versteht es ausserdem, durch eine reihe geistreicher bemerkungen, die gelegentlich in den text eingestreut sind und von gründlicher menschenkenntnis zeugen, die teilnahme des lesers zu erhöhen.

Die grundzüge der beiden romane von Savage sind dieselben. In beiden stammen die heldinnen aus guter familie, sind von bezaubernder schönheit, werden aber in dem einen falle durch die treulosigkeit des geliebten, in dem andern durch die trunksucht des gatten auf die bahn schier endloser laster geworfen. Die sprache des autors überstürzt sich förmlich, um den leser ohne ruh und rast in wilder jagd über länder und meere durch ein wahres chaos von scheusslichkeiten zu treiben. Bedenkt man ferner, dass die beunruhigende wirkung der unglaublich hastenden sprache noch vermehrt wird durch häufigen und plötzlichen szenenwechsel, durch eingestreute deutsche und französische schlagwörter (letztere übrigens nicht immer korrekt), durch reichliche setzung von ausrufungszeichen (ich zählte deren 35 auf *einer* seite) und endlich — in *The Masked Venus* — durch übermässige verwendung von *kursiv*druck, so wird man begreiflich finden, dass diese romane nur lesern mit starken nerven empfohlen werden können.

Das gerade gegenteil gilt von Mrs. Wiggin. *A Cathedral Courtship* und *Penelope's English Experiences* sind zwei auf englischem boden spielende liebesgeschichten, die schon wegen ihrer einfachheit und natürlichkeit jedem gesunden geschmack sympathisch sein müssen. Noch mehr lob aber verdient *Timothy's Quest*. Die verfasserin zeigt in dieser reizenden kinderidylle, dass sie in hohem grade das talent besitzt, anmutig zu plaudern, plastisch zu schildern und die ruhig dahin fliessende handlung mit liebenswürdigem und herzerfrischendem humor zu durchweben. Ein erzählerton, wie wir ihn hier finden, kann nur einem reichen gemütsleben entspringen; und wenn man sich die innigkeit vergegenwärtigt, mit der sich Mrs. Wiggin in die gedankenwelt der kinder zu versenken versteht, so wundert man sich nicht, aus der einleitung zu ihrem buch *Children's Rights* (vergl. *The Athenæum*, 17. dez. 1892) zu vernehmen, dass sie sich mit grossem erfolge der einrichtung von kindergärten in Kalifornien widmete.

Zum schluss sei es mir bei dieser gelegenheit gestattet, an die mangelhafte berücksichtigung zu erinnern, die die englische litteratur Amerikas noch immer selbst in den neuesten werken über englische litteratur findet. Im glücklichsten fall wird alles auf wenigen seiten erledigt. Die zweite auflage von Körtings *Grundriss* gibt nur anmerkungsweise kurze notizen

und verweist den leser in bezug auf die titel amerikanischer werke auf den katalog der Tauchnitz-sammlung. Es ist zu wünschen, dass hier bald von berufener seite das versäumte nachgeholt wird.

Altona-Ottensen. DR. H. SCHMIDT.

K. KNABE. *Französische einflüsse auf das deutsche realschulwesen.* Wissenschaftliche beilage zum programm der oberrealschule zu Kassel (Hedwigstrasse), Ostern 1895. Kassel, 1895. 20 s. gr. 8.

Das realschulwesen in Deutschland ist heute eine allgemein anerkannte macht geworden, und bei allen einsichtigen beurteilern ist darüber keine frage mehr, dass es eine natürliche und notwendige stellung in dem höheren schulwesen unseres vaterlandes einnimmt. Es ist natürlich unbestritten, dass auf das realschulwesen deutscher zunge diejenigen völker von gewichtigem einfluss waren, die an kultur und wissenschaft sowohl wie in handel und gewerbe Deutschland gleichstanden oder es zu zeiten auch übertrafen. England und Frankreich waren von wesentlicher bedeutung für die gründung von realanstalten auf deutschem boden. Knabe weist mit recht auf die ungemeine förderung hin, welche grosse gelehrte dieser länder den naturwissenschaften und damit der entwicklung der gewerbe zu teil werden liessen; man braucht nur an die ausserordentliche steigerung des verkehrs und des handels zu denken, die von diesen ländern ausging, man braucht sich nur der pädagogiscken leistungen eines John Locke und eines Jean Jacques Rousseau zu erinnern, um eine anzahl von beweggründen zu finden, die zur ausbildung eines besondern schulwesens auch in Deutschland mit naturnotwendigkeit drängte. Thomaschky (programm der 5. realschule, Berlin, 1894) hat darauf hingewiesen, dass die gründer des deutschen schulwesens, Luther und Melanchthon, den sachunterricht betonen, und zwar den unterricht in geschichte, sowie den in der mathematik und physik. Sogar Erasmus hatte darauf gedrungen, dass man die klassiker nicht bloss der sprache wegen lesen solle, um sie sprechend und schreibend nachzuahmen, sondern auch des inhalts wegen, „um den geist mit aller art geistiger speise zu nähren, aus der sich die rede von selbst erzeuge“ (Heinen, einladungsschrift, realschule l. o. in Düsseldorf, 1863). Von der wichtigkeit der naturwissenschaften durchdrungen, hatte Bako von Verulam in seinen werken auf ihre bedeutung hingewiesen, und als dann die kenntnis der natur, ihrer körper und ihrer erscheinungen, ihren grossartigen aufschwung nahm, da wirkten auch hervorragende pädagogen, Ratich und ganz besonders Amos Komenius, in realistischem sinne. Der jugend ist das verständnis von dingen zu eröffnen, und alle kinder sind so zu unterrichten, dass jedes für seinen beruf befähigt werde, ist des Komenius grundsatz. Diese ideen waren so tief ins volk eingedrungen, dass auch ein neuer name dafür entstand. So heisst es in einer dissertation Taubmanns vom jahre 1614, s. 25: „Worüber ich mich oft gewundert habe, ist dies, dass jemand, der sich eines einigermassen eleganten und treffenden ausdrucks befleissigt, spottweise von der jugend, ja von lehrern der jugend, *philologus, criticus,*

ammaticus und mit einem worte: *verbalis* genannt wird; sich selbst
er nennen sie mit einem neuen worte: *reales*, als wenn sie sich einzig
t den dingen abgäben, die andern aber, nur mit der sprache beschäftigt,
:h nicht gleichmässig um kenntnis der sachen bekümmerten" (vgl. auch
ɩumer I s. 296). Vom philosophischen standpunkte aus legte Locke 1693
seinen *Gedanken von der erziehung der kinder* seine realistischen an-
·hten dar, und von Thomasius wird sogar berichtet, dass er auf den
danken gekommen sei, eine realschule zu errichten. Der verfasser weist
ɪn auf die bestrebungen von August Hermann Francke hin, auf dessen
regungen die versuche von M. Christoph Semler in Halle 1706 und 1738,
n Julius Hecker in Berlin 1747 und viele andere beruhen: gründungen
n sog. *realschulen*. Der wichtigste anstoss von schulen auf neuzeitlicher
undlage ist im anfange unseres jahrhunderts geschehen. Es entstehen
ue arten von schulen, wie sie früher nicht gekannt waren, und wie wenige
ıen unmittelbar darauf folgten. Erst in den 30er und 40er jahren ent-
ɪnden dann wieder schulen, wie wir sie hier und da, besonders in deutschen
genden, die mit Frankreich in nahe berührung gekommen sind, schon in
m ersten und zweiten jahrzehnte dieses jahrhunderts finden. Es liegt
ɪo der gedanke nahe, dass Frankreich einen unmittelbaren einfluss in
eser hinsicht auf Deutschland ausgeübt hat, dass wir vielleicht auch eine
rekte nachahmung von französischen einrichtungen anzunehmen haben.
ıabe hebt einen umstand mit recht hervor, nämlich dass das deutsche
ılschulwesen heute auf einer ungleich höheren stufe als dasjenige Frank-
ichs steht und sich auch früher entwickelt hat. Hahn z. b. (*Das unter-
:hts-wesen in Frankreich*, s. 565) sagt, dass das realschulwesen bis 1848
Frankreich noch zu keiner rechten geltung gelangt war, und dass bis
f eine ausnahme (die *École de François I.* in Paris) keine selbständige
stalt vorhanden war, welche einer höhern realschule ähnlich sah, ohne
ıen engern professionellen zweck zu verfolgen. Knabe ist aber durch
ine studien zu der überzeugung gekommen, dass eine unmittelbare beein-
ssung durch Frankreich vorliegt. Allerdings scheinen gerade viele akten
s den zeiten, welche hierbei in betracht kommen, den stürmen derselben
m opfer gefallen zu sein, aber es ist zu hoffen, dass durch auffindung
d veröffentlichung von weiteren einschlagenden akten noch eine grössere
ırheit geschaffen werden wird. Nach den befreiungskriegen erinnerte
ın sich ungern des allerdings wenig guten, was die jahre der bedrückung
bracht hatten.

Es ist oft ausgesprochen und bewiesen, dass die neuen ideen, die die
ınzösische revolution brachte, die anregung zur gründung von realschulen
ben. Aber auch aus rein äusserlichen gründen lässt sich ein näherer zu-
mmenhang der realanstalten mit Frankreich vermuten. Bisher waren die
ddeutschen staaten inbezug auf die anzahl derartiger schulen Preussen
deutend überlegen, und hier überwog darin der westen beträchtlich.
lbst wenn wir auch zugeben, dass in den westlichen teilen Deutschlands
: grössere fülle an realschulen mit dem regeren industrieleben dortselbst

zusammenhängt, so gibt dies doch noch keinen hinreichenden erklärungsgrund für den so erheblichen unterschied ab. Denn nicht nur die süddeutschen staaten, sondern auch die provinzen Rheinland, Hessen-Nassau und Hannover, also gerade diejenigen länder, welche ganz besonders im anfange dieses jahrhunderts dem französischen einflusse ausgesetzt waren, überwiegen an realistischen anstalten so bedeutend den übrigen teil Deutschlands bezw. Preussens, dass alle andern preussischen provinzen zusammengenommen (mit ausnahme von Brandenburg, wo ja in neuester zeit in Berlin eine grosse anzahl von realschulen entstanden sind) nur ebenso viele wie diese drei aufweisen, ja dass Hessen-Nassau und die Rheinprovinz allein ebenso reich an lateinlosen höheren schulen sind, als alle andern provinzen Preussens (abgesehen von Berlin) zusammen. Der äussere einfluss ist auch in der veränderung der organisation der realschulen wahrzunehmen. Im vorigen jahrhundert gab es nur realschulen, die dem reinen nützlichkeitszwecke dienten, also fachschulen für die einzelnen gewerbe. Eine schule dagegen, die für solche schüler eine allgemeine bildung erstrebte, ist im 18. jahrhundert kaum zu finden. Solche schulen entstanden erst in den 30er und 40er jahren des 19. jahrhunderts. Der verfasser weist an einer ganzen reihe von fällen nach, dass die fremdherrschaft manche gute einrichtung schuf, die später gut weiter gedieh. Durch Napoleon wurde in Frankreich dem erziehungswesen nach der realistischen seite hin eine feste organisation gegeben. Durch ein gesetz vom 1. mai 1802 wurden neben *lycées*, die in der unterrichtserteilung ungefähr unsern gymnasien mit bifurkation in den drei obersten klassen in ein obergymnasium und ein realgymnasium entsprechen, noch sekundär- und primär-schulen gegründet. Die regirung ermutigte zur errichtung von sekundärschulen durch unentgeltliche einräumung von geeigneten gebäuden u. dergl., um hierdurch den städtischen bevölkerungen der provinzen die erforderliche jugendbildung zu ermöglichen. Diese anstalten, *collèges communaux*, betonten hauptsächlich die realistischen fächer. Sie gewährten unterricht in der religion, französischen sprache, arithmethik, algebra, ebenen, räumlichen und praktischen geometrie nebst trigonometrie, naturgeschichte, chemie, mechanik, weltgeschichte und geschichte von Frankreich, geographie, im englischen oder deutschen, schönschreiben, in buchführung, im geometrischen und ornamentenzeichnen, gesang und turnen. An manchen anstalten trat noch in weiteren jahreskursen unterweisung in den übrigen fächern der physik, in höheren gebieten der mathematik, in französisch oder spanisch, in gesetzgebung und verwaltung des staates u. dergl. m. hinzu. Im jahre 1809 gab es schon 273 *collèges communaux* mit 18507 schülern. So war der realismus siegreich in die schulen eingedrungen. Knabe kommt zu dem schluss, dass Napoleons schöpfungen den unterworfenen völkerschaften neben manchem übel auch grosse segnungen zuteil werden liessen. Eine grosse anzahl von schulen in diesem sinne entstanden in deutschen städten neu oder wurden umgewandelt. Die einrichtung einer solchen anstalt geht aus Napoleons dekret vom 19. mai 1808 hervor, durch welches der gemeinde

Eupen die wohnräume des ehemaligen kapuzinerklosters zur gründung einer *école secondaire communale* überwiesen wurden (vgl. Knabe, s. 16). Viele von diesen anstalten wurden nach der vertreibung der franzosen wieder in gymnasien verwandelt, aber auch unmittelbar von den regirungen der fremdherrscher in Deutschland gegründete reine realanstalten finden sich und behielten ihren charakter. Die höchst lehrreiche studie Knabes sei allen denen angelegentlichst empfohlen, die sich für die geschichte der entwicklung unseres deutschen schulwesens interessiren.

Doberan i. M. O. GLÖDE.

J. BAUDOUIN DE COURTENAY, *Versuch einer theorie phonetischer alternationen: ein kapitel aus der psychophonetik.* Strassburg, Trübner, 1895. V u. 124 s. Preis 4.— m.

The substance of this work first appeared in Polish in the *Transactions* of the philological class of the Cracow Academy of Sciences, vol. XX p. 219—364. This German version was prepared in the first instance for insertion in the Academy's *Anzeiger,* but after being set up in type, was found to be quite too long. It was then published as a separate work. The author informs us that the thoughts here embodied had their origin 18 years ago at Kasan university, where he was lecturing on the science of language, and that they have already been made known from time to time in Russian. They were still further developed by his pupil N. Kruszewski; but both writers had a weakness, here fully confessed, for developing huge systems of technical terminology, which made their works somewhat trying to the reader. But there are a few of these terms which the author still thinks valuable, and retains. One of these is the term *phoneme,* invented by Kruszewski. A *phoneme* seems to differ from a speech-sound just as x and y differ from a and b in algebra. I take it that the various sounds which are accepted as identical by any speaking community are one *phoneme,* though they may differ considerably in actual sound. The phonetic elements of a given word are its *phonemes.* But its significant elements, be they root, suffix, prefix, inflection or aught else, are *morphemes.* A morpheme, like a phoneme, is a variable: they both lend themselves to the production of *alternations.* Hence alternations are of two kinds, (1) merely phonetic, called *divergences,* (2) significant, called *correlations.* This distinction is indicated by the two portentous adjectives *anthropophonic* and *psychophonetic,* wherein five syllables are employed to do badly the work of two.

In reasoning about variable phenomena of this kind it is often possible to express lengthy propositions in a compact shorthand of mathematical symbols; and the author has exercised himself to express all his most important doctrines in this form. But the formulae are mathematical in form only, because they do not relate to homogeneous magnitudes; and they are quite incapable of being made the foundation of any mathematical

reasoning. Formulae, differential in form, which can neither be differentiated nor integrated, are not of much use to anyone, except as a short-hard, and then only if you know the meaning of the shorthand previously. If definitions of all the symbols must be appended, the shorthand becomes a long-hand.

Nor is this the only way in which mathematical methods are here fruitlessly applied. Many passages, and notably the long chapter on the classification of alternations (p. 22—42), are chiefly occupied with the proot of a series of propositions which contain no new fact, but are simply deductions from definitions previously adopted. Here and there are indications that the author is, or might be, a fruitful phonetic observer; he perceives (p. 83) that the actual acoustic value of a consonant varies much, according as it is initial, medial or final, and (p. 47) that initial *t* for example (which is acoustically nothing but the off-glide of a silence) has a totally different value in each of the combinatious ***ta, tr, tl, ts, tn***. But his general attitude is not that of an observer, but that of a ***doctrinaire*** who formulates his conclusions first and then looks round for facts to support them. The facts too are nearly all Slavic: but any general theory of alternation ought to be capable of being equally well supported by Germanic instances, and it was due to the Germanic reader to give them.

The chief object of the treatise is to correct our ideas about phonetic "laws" and phonetic change (***lautgesetze*** und ***lautwandel***). The process of correction is somewhat radical, not to say Nihilistic. "There neither are nor can be either ***lautwechsel*** or ***lautgesetze***" (p. 18). "***Lautwandel***, as usually understood, is pure fiction" (p. 21). There exists nothing but (1) substitution of possible for intended articulations (2) inherited alternations (p. 21). If the author were strictly pinned to these assertions he would be severely taxed to defend them; and he ends in fact, like many another revolutionist, by setting up things which are hard to distinguish from those which it was his mission to destroy. Some alternations are of universal phonetic necessity (p. 49): others are limited as to time and space (p. 47): if these are not ***lautgesetze***, what are they? As to ***lautwandel***, the very word ***wandlung*** is repeatedly used in the later pages (p. 93, 106) in a way quite indistinguishable from its ordinary use.

The great blemish of the book is its inflation with useless and puzzling technicalities. Every simplest fact is expressed in a roundabout jargon of big words, as though language was really intended to conceal thought. I have found it possible sometimes to jot down in the margin the whole meaning of one of M. de Courtenay's pages in a very short sentence. One instance of this clumsy use of highly generalised terms pervades and spoils the whole book. Alternations are either ***divergences*** (merely phonetic) or ***correlations*** (significative). A clear treatment of the subject would have dealt quite separately with these two classes. Instead of that the argument is carried on for both classes simultaneously, i.e. for alternations in general,

often with a profitless vagueness, or otherwise without applicability to one or the other of the two varieties.

There is good matter in the book, especially as regards the phonetic history of the Slavic languages. The idea which it seems to struggle to express is that fission in sound and fission in meaning are among the most important processes in language: that they are always going on: that they are not simple processes, but have stages which can be indicated: that what is commonly called sound-change is less simple still, because it often consists in the development of an alternating pair, one of whose members subsequently perishes. But I am persuaded that the whole meaning of the book could have been expressed in half the space, and far more clearly.

Liverpool. R. J. LLOYD.

VERMISCHTES.

ENGLISCHE REALIEN AUF DEM HAMBURGER NEUPHILOLOGENTAG.

Prof. dr. G. Wendt in Hamburg, Wrangelstrasse 9, versendet an eine grössere zahl von fachgenossen ein rundschreiben, das wir nebst dem beigelegten katalog mit erlaubnis des verfassers hier zum abdruck bringen. Das verzeichnis wird auch in dieser form vielen lesern willkommen sein. Wir würden uns freuen, wenn die veröffentlichung in den *N. Spr.* auch zu ergänzungen und etwaigen berichtigungen noch anlass gäbe. W. V.

*

Hamburg, dezember 1895.

Geehrter herr!

Der neuphilologische verein Hamburg-Altona bereitet für den VII. verbandstag — pfingsten 1896 — eine (bereits am 2. pfingsttage zu eröffnende) ausstellung englischer unterrichtsmittel vor, deren plan und umfang Sie aus den folgenden titeln ersehen werden: es handelt sich in der hauptsache um die ausstellung solcher werke und schriften, die dem lehrer die kenntnis der *englischen realien* zu vermitteln geeignet sind; daran sollen sich noch wörterbücher und anschauungsunterrichtsmittel schliessen.

Wir haben im folgenden einen vorläufigen, im einzelnen noch wenig geordneten katalog aufgestellt und an eine grössere zahl von fachmännern gesandt, um uns deren unterstützung rechtzeitig zu sichern. Unter berücksichtigung der uns in hoffentlich recht ausgedehntem masse zugehenden mitteilungen werden wir in den osterferien die auswahl des englischen materials in London selbst vornehmen und gleich nach ostern an die aufstellung des endgültigen kataloges gehen, der auch für die nichtbesucher der ausstellung von wert sein dürfte.

Die staatlicherseits gewährten mittel gestatten uns innerhalb der aufgestellten kategorien nach einer gewissen vollständigkeit zu streben. Nur

ein teil der aufgeführten werke ist uns aus der praxis bekannt; manches hat nur auf grund des titels im verlagskatalog aufnahme gefunden.

Der schlusskatalog wird vollen titel, verleger und preis enthalten.

Wir bitten Sie freundlichst, das verzeichnis prüfen und *im laufe des januar 1896* Ihrer ansicht nach fehlendes dem unterzeichneten mitteilen zu wollen.

Bei einigen der *kostspieligen* werke, deren käufliche erwerbung wir gern umgehen möchten, bedeutet das vorgesetzte fragezeichen, ob der besitzer vielleicht bereit ist, uns dasselbe — gegen erstattung aller unkosten — für die zeit der ausstellung zu überlassen.

Wir werden auch für andere die sache betreffenden allgemeinen winke und ratschläge dankbar sein.

Mit bestem gruss und in der hoffnung, unsern dank zu pfingsten persönlich aussprechen zu können,

i. a.:
prof. dr. G. Wendt, Hamburg,
Wrangelstrasse nr. 9.

BOOKS OF REFERENCE, ENCYCLOPÆDIAS ETC.

ALLGEMEINE.

Dict. of National Biography. — *Encyclop. Britannica.* — Chambers's *Encyclopædia.* New Ed. — Haydn's *Dictionary of Dates* (1895). — ? Beeton's *Illustr. Dict. of Universal Information.* — *Penny Cyclopædia.* — Longman's *Gazetteer of the World.* — Hoppe, *Suppl. Lex.* 2. aufl. bis Do. — *The Oracle Encyclopædia.* — ? *The Universal Instructor* (Ward & Lock). — *Political Cyclopædia* (Bohn's). 4 vls. — ? *English Cyclopædia.* 12 vls. — Cox, Sir G., *The Little Cyclopædia of Common Things.* — *Ready Reference; The Universal Cyclopædia.* — Hazell's *Annual for 1896.* — Whitaker's *Almanack for 1896* (kl. und gr. ausgabe). — Beeton's *British Gazetteer.* — Langenscheidt, *Fachwörterbuch.* — Neelmeyer-Yukassowitsch, *Grossbrit. und Irland.* — *Enquire within.* — ? Phillip's *Dict. of Biographical Reference.* — *The Annual Register for 1895.* — *Standard Library Cyclopædia.* — *Dictionary of Useful Knowledge.* — Cassell's *Concise Cyclopædia*; *Miniature Cyclop.*; *Biographical Dictionary*; *Dict. of Religion* by W. Benham; *Celebrities of the Century* by L. C. Sanders; ? *Encyclopedic Dictionary.* 14 vls.; *Domestic Dictionary.* — ? Blackie's *Modern Cyclopædia.* 8 vls. — Hole, *Brief Biographical Dictionary.* (Macm.)

VERFASSUNG UND STAATLICHE EINRICHTUNGEN.

Gneist's werke über parlament und selbstverwaltung. — Lord Brougham, *The British Constitution.* — ? Stubbs, *Constit. History.* — Cox-Kühne, *Staatseinr. Englands.* — Creasy, Sir E., *Rise and Progress of the E. Constitution.* — Fischel, *The English Constitution.* — Hallam, *Constitution Hist. of England.* — Delolme, *Englische Verfassung.* — ? May, Sir Th. E. (Lord Farnborough), *A Treatise etc.* X. ausgabe. — Kerr-Blackstone. —

tephen, H., *Management of Parl.* — Spencer-Walpole, *Parl. Govern.* — owit, *The Englishman at Home.* — *Social Science Series* (Sonnenschein) ı auswahl. — Parrot, *Life and Duties of a Citizen.* — Malden, *Life and Duties of a Citizen.* — H. Craik, *Engl. Citizen*, in monthly vls. — Wyatt, *Engl. Citizen.* — Arnold-Forster, *The Citizen Reader.* — Fonblanque-mith, *How we are governed.* — Cunyngham, H., *Governm. of Gr. Britain.* - Creighton, Mrs. M., *Governm. of England.* — Keltie, *The Statesman's Year Book for 1896.* — Dod's *Parliam. Companion.* — *Modern Men and Women.* (Ward, Lock & Co.) — Escott, *England.* Revised Ed.; ? *Platform, Press, Politics, Play.* — *Financial Reform Almanack for 1896.* — Every Ian's *Own Lawyer.* (Ward & Lock). — Everybody's *Lawyer.* (Beeton.) — od's *Peerage* etc. (1895). — ? Debrett's *Peerage* etc. (Letzte ausgabe.) — Iakower, *Verf. der engl. staatskirche.* — Atkinson, *Popular Guide to the Professions.* — Buxton, *Polit. Questions of the Day.* — *H. of Commons: Rules, Orders* etc. (Only for M. P.s.) — Landmann, *The Times Nr. 31725.* - *The Public Schools Year Book 1895/96.* — *University Calendars.* — *University Extension Publications.*) — Russell-Beyer, *Die volksschulen in England und Amerika.* — Roberts, *18 Years of Univ. Ext.* 2. aufl. — Iac Kinder und Sadler, *Univ. Extension.* — *Official Year Book of the Church of England.* — ? Stanley, *Life of dr. Arnold.* — *Secondary Education, Report of Committee on.* — *Secondary Education, Report of a Conference on.* (Oxford 93.) — Leclerc, *L'Education en A.* 2 Bde. — Wendt, *England.* — Arminjon, *Admin. locale en A.* — ? Blunt, J. H., *Diction of Sects, Heresies etc.* (Longm.) — *Educator's Guide.* — Clowes, V. Laird, *All about the Royal Navy.* — Stanhope, E., *The British Army.*

GESCHICHTE UND GEOGRAPHIE (ohne karten u. ä.)
(exkl. ältere werke und spezialgeschichte, ausser London).

Cassell's *Dict. of English History.* By Low & Pulling. — ? Green, rosse ausgabe; kleine ausgabe. — Tait, C. W. A., *Analysis of E. Hist.* — ansome, *H. of England.* — Bright, J. Fr., *H. of England* — Drane, A. h., *H. of England.* — Markham, Mrs., *H. of England.* — Smith (Archeacon), *H. of England.* — Smith, Sir Will., *H. of England.* — Thompson, dith, *H. of England.* — Chambers, *Short H. of England.* — Sanderson, ., *H. of England.* — Gardiner, S. R., *Student's H. of England.* — Meikle-ohn, A., *New History of E.* 3rd Ed. — Haughton, Ph., *The Student's Summary of E. History.* — Fearenside, C. S., *Tutorial H. of England.* — Curnow, *Engl. H. for Schools.* — Johns, E. N., *H. of E. for Schools.* — ox, *Concise H. of the E. People.* — ? Besant, W., *The H. of London.* 18 *s.*); *The H. of London.* — ? Knight, Ch., *London.* 6 vls. — Baedeker. - Ravenstein. — Lucas, *Introd. to a Hist. Geogr. of the Br. Colonies.* — yall, Sir A., *Rise of the Br. Dominion in India.* — *Imperial Institute Year Book.* — *Colonial Year Book.* (Keltie.) — Seeley, J. R., *Expansion f England*; *Our Colonial Expansion.* — *Colonies and Dependencies* (in: *The E. Citizen*). — Blackie's *British Empire; Geography of the British*

Empire. — Sitwell, S. M., *Growth of the E. Colonies.* — Caldecott, A., *Engl. Colonies and Empire.*

LAND UND LEUTE, SITTEN UND GEBRÄUCHE.

Daryl, Ph., *Public Life in England.* — O'Rell, *John Bull et son Ile; La Maison John Bull et Cie.* — Hamerton, P. G., *French and English. A* Comparison. — Steffen, G. F., *Aus dem modernen England.* — Taine, *Notes sur l'Angleterre.* — Davis, R. H., *Our English Cousins.* — Brenneke, *Bilder aus Alt-England.* — Kohl, J. G., *Land und leute der britischen inseln.* — Kohl, J. G. und Ida, *Englische skizzen.* — Brand, W. F., *Allerlei aus Albion.* — Ompteda, *Aus England.* — Pudor, K., *Englische reiseskizzen.* — Bulwer, *Engl. and the English.* — *Manners and Customs of the English Nation.* — Lehmann-Breul, *Harry Fludyer in Cambridge.* — Emerson, *England and English Characteristics.* — Taylor, Emily, *England and its People.* — Arnold, E. L., *England as she seems.* — *First Impressions of England and its People.* Nimmo, Edinburgh. — Schaible, *Die höhere frauenbildung in Grossbritannien.* — Schröer, A., *Erziehung, bildung und volksinteresse in England.* — Chambers, R., *Book of Days.* — Dyer, T. F., *British Popular Customs; English Folklore.* — Lennox, Lord Will., *Fashion Then and Now.* — Timbs, John, *Curiosities of London; Engl. Eccentrics and Eccentricities; Club Life of London* (1866); *History of Clubs and Club Life in London.*

SPORT.

Heineken, *Die beliebtesten englischen rasenspiele.* — Hartopp, *Sport in England.* Past & Present. — *Athletic Games* (*Sports*). — *A New Book of Sports and Games.* Bentley. — *British Handbook of Sports and Pastimes.* 2 d. each. — ? *British Handbook of Sports and Pastimes.* — Illustr. 3 vls. — Cassell's *Complete Book of Sports and Pastimes.* — Sprutt's *Sports and Pastimes* ed. by Hone. — Wood, *Boy's Modern Playmate.* — *The Boy's Own Book.* — *The Boy's Own Book.* (Abridged.)

WÖRTERBÜCHER.

Englisch. — Englisch-deutsch. — Deutsch-englisch.

Murray. — Webster. — Worcester. — Century. — Ogilvie-Annandale, *Concise E. Dictionary.* — ? Ogilvie's *Imperial Dictionary,* ed. by Annandale. 4 vls.; *Comprehensive E. Dict.* New Ed.; *Student's E. Dict.*; *Smaller E. Dict.* — Sullivan's *Dict. of the E. Language,* by Joyce. — Stormonth. — Nuttall's *Standard Dict.* New Ed. by J. Wood; *Bijou Dict.* — Reid's *Dict. of the E. Lang.* — Johnson, Dr. S. 4°. — Johnson (Todd)-Latham. 4 vls. — Cooley's *Engl. Dict.* — Chambers (Donald), *Engl. Dict.* — ? Cassell's *Encyclopædic D.* 14. vls. (7 vls.). — Cobbett's *Blotting Case Dictionary.* (Dean.) — Routledge's *Shilling D.*; *Six Penny D.* — Bryce's *Thumb D.* Flügel. — Grieb-Schröer. — Lucas. — Muret, so weit erschienen. — Hilpert. — Thieme-Preusser. (Neue auflage in vorbereitung. Westermann.) — Kaltschmidt. — James-Stoffel. — Köhler. — Rothwell. — Krummacher. —

ıngenscheidt. — Mathias. — Wershoven. — Thieme-Black (Nutt). — ·ockhaus. — Emerson. — Wessely. — Thieme-Wessely (Nutt). — ? Wright *)ialects)*, so weit erschienen. — ? *Technological Dict. in Engl., German, ıd French* (Nutt). — Wershoven, *Technol. wörterbuch.* — Eitzen, *Handels-õrt.* — Brewer, *Phrase and Fable*; *Handb. of Allusions, Refer. etc.*; *andb. of Allusions, Appendices.* — Routledge's *Book of Familiar Quotations.* Grocott, *Index to Familiar Quotations.* — Allibone, *New Dict. of Prose uotations*; *New Dict. of Poetical Quotations.* — Bartlett, *Fam. Quotations.* Bohn's *Noted Names of Fiction.* — Wheeler, *Dict. of Names of Fiction.* Webster, N., *Dict. of Quotations.* — Wheeler, *Dict. of Quotations.* — *ict. of Quotations.* (Ward & Lock.) — Friswell, J. H., J. H., *Quotations.* *Dict. of Foreign Phrases and Class. Quotations.* — King, F. H., *Classic. ıd Foreign Quotations.* — Bohn's *Handbook of E. Proverbs.* — *Dict. of . Proverbs and Phrases.* — Taylor, Th., *Golden Treasury of Thought.* — rose's *Classical Dict. of the Vulgar Tongue* (1823). — *The Slang Dict.* 896). — *The Slang Dictionary.* (Chatto & Windus.) — ? Barrère & eland, *Slang, Jargon, and Cant.* (Ist nur in 675 exemplaren gedruckt.) - Baumann, *Londinismen.* — *Dict. of Abbreviations.* — Tanger, *Namen-rikon.* — Müller, A., *Namenlexikon.* — Cruden, A., *Bible Concordance* erschiedene). — Walker's *Pron. Dictionary.* (Smart.) — Webster's *Pocket ictionary.* — Skeat, *Etymol. Dictionary.* — Müller, *Etymol. wörterbuch.* auflage.

PRESSE, BUCHHANDEL ETC.

Bourne, H. R. Fox, *English Newspaper.* — Andrews, *History of British ournalism.* — Grant, *The Newspaper Press.* — Pebody, *English Journa-sm.* — Baker, *The Newspaper World.* — Stead, *Index to the Periodicals.* - *Reference Catalogue of Current Literature.* Whitaker (seit 1874). — *nglish Catalogue of Books* (erscheint seit 1837). — *Subject Index, The ublishers' Circular* (jeden samstag). — *The Bookseller, a Monthly Hand-ook.* — Whitaker.

FACHZEITSCHRIFTEN.

Anglia. — *Engl. Studien.* — *Herrigs Archiv.* — *Mitteil. zur Anglia.* - *Neuere Sprachen.* — *Neuphilol. Zentralblatt.* — *Folklore Society Public.* Nutt.) — *Folklore Society.* Official Organ (4 nummern *p. a.*). — *Deutsche eitschrift für ausländ. unterr.-wesen.* — *Notes and Queries.*

ANSCHAUUNGS-UNTERRICHTS-MITTEL.

Winke und nachweise besonders willkommen!

Dillmanns und Hölzels bilder mit den verschiedenen bearbeitungen sind orhanden; die in den *N. Spr.* gegebenen hinweise und zusammenstellungen Flemming) werden benutzt werden. Im übrigen wird es sich besonders um ılgende kategorien handeln: landkarten, kirchen, gegenden (stadt und ınd), bilder von staatsmännern, künstlern, regenten u. a. Die londoner uchhandlungen von E. Stanford, C. Smith & Son, G. Philip & Son, W. & . K. Johnston, R. Johnston & Co. scheinen in erster linie in frage zu

kommen. — Cassell's *Cathedrals, Abbeys, and Churches of England and Wales*; ? *Illustr. History of England.* 10 vls.

ENGLISCHE ZEITSCHRIFTEN UND ZEITUNGEN.

Es sollen zur ausstellung gelangen (in 1 exemplar): *Periodicals* allgemeinen inhalts, tonangebende zeitungen, witzblätter, illustrirte zeitungen, pädagogische presse, *The Repeater* (Berlin).

ZUR METHODE GOUIN.

Zu meiner darstellung der methode Gouin in den *N. Spr.* III, 1–6, sowie zu der im dezember 1895 erschienenen sonderausgabe trage ich folgendes nach:

1) Mme Gouin teilt mir brieflich mit, dass man ihrem gemahl, dem erfinder der nach ihm benannten methode, die leitung der pariser Gouinschule (250, rue St-Jacques) genommen und ihn gegen seinen willen pensionirt habe. Sie bittet mich, denjenigen, die *genaue* auskunft über die methode zu erhalten wünschen, mitzuteilen, dass Gouin nicht mehr in der genannten schule, sondern in *Neuilly-sur-Seine, 61, Boulevard Victor Hugo* wohne. Der neue direktor Longuet, „ein freund des Seine-präfekten", sei nicht in der lage, massgebende auskunft zu erteilen. — Dass man Gouin an seinem lebensabend noch diesen schmerz anthun konnte, muss jeden, dem das dankbarkeits- und mitgefühl nicht völlig abhanden gekommen ist, mit bedauern erfüllen. Selbst für den fall, dass Gouin sich zur leitung nicht mehr eignete, konnte die reiche stadt Paris ihn dennoch nominell an der spitze des unternehmens lassen und ihn in schonender form bewegen, seine amtsobliegenheiten einem subdirektor zu überlassen. Ob die direktion jetzt in rechten händen ist, ob die gute sache nicht vielleicht darunter leidet, das muss die zukunft lehren.[1]

2) Herr L. P. H. Eykman in Amsterdam, auf dessen brieflichen mitteilungen der abschnitt über die methode Gouin in Holland (sonderausgabe s. 152 f.) beruht, stellt in einem schreiben vom 8. januar d. js. einige meiner angaben als „nicht ganz zutreffend" hin und bittet mich, in den *N. Spr.* „den ungünstigen eindruck", den er nach meinen worten befürchtet, „wegzunehmen". Ich gehe seine einwendungen der reihe nach durch.

Zunächst sagt er: „Es ist nicht ganz zutreffend, dass ich bei meinem unterricht durchaus kein holländisch rede". Unterm 29. mai 1895 schrieb er mir indes buchstäblich: „*The pupils think in English, they understand and speak it, they spell it properly, and* I NEVER SPEAK A WORD OF DUTCH IN CLASS". Hierzu vergleiche man meine *wortgetreue* deutsche wiedergabe auf s. 152 der sonderausgabe.

---

[1] So weit ich personen und verhältnisse kenne, sind frau Gouins mitteilungen mit vorsicht aufzunehmen und dürfte der wechsel in der direktion nicht zu umgehen gewesen sein. F. D.

Sodann schreibt Eykman: „In bezug auf die von mir und meinen mitarbeitern herausgegebenen bücher, speziell den 1. teil, äussern Sie einige bedenken, die, wie ich befürchte, bei den lesern den eindruck hervorrufen könnten, als seien diese büchlein nur abdrucke der entsprechenden Gouinschen serien, und implizire also unsere handlungsweise eine ungebührliche und zwecklose schädigung des Gouinschen verlags. ... Nur dies liegt mir am herzen, uns herausgeber und verleger gegen einen etwaigen vorwurf litterarischer freibeuterei zu verteidigen." Hierauf erwidere ich als erstes, dass ich *nur* von *Eykmans* ERSTEM bändchen, *nicht* von dem zweiten, noch von denen seiner mitarbeiter (auf s. 153) sage, dass die betr. serienstücke mit den Gouin-*Bétis*schen „*fast* durchweg gleichlauten". Damit wiederholte ich nur, was Eykman selbst bei zwei gelegenheiten gesteht: „*I went to see Mr. Stead who gave me an introduction to one of his sons, and* THIS BOY GAVE ME HIS EXERCISES TO COPY. *They were all written in French, it is true, but* I COULD EASILY TRANSLATE THEM *into English*". Ähnlich schreibt er in den *N. Spr.* III,3 s. 186 und fügt dort noch hinzu: „*I* ADAPTED *them for the use of Dutch pupils and added* SOME *of my own making*". Wenn ich ferner neben Bétis auch Gouin nannte, so geschah das, um anzudeuten, dass der alte schüler Gouins die stücke seines meisters dem unterrichte bei Stead zu grunde legte, hie und da allerdings unter geringen änderungen. Indem also Eykman die *Bétis*schen serien, stellenweise mit holländischem firniss überzogen, herausgab, hat er im wesentlichen die *Gouin*schen an die öffentlichkeit gebracht und zwar — wie er mir zum überfluss bemerkte — schon vor dem erscheinen des 1. bändchens aus Gouins eigener werkstatt. An dieser thatsache ist nun einmal nichts zu ändern, ob aber Gouin und Bétis davon sehr erbaut sind, das möchte ich stark bezweifeln. Sind die holländischen bändchen doch ein konkurrenzunternehmen, welches dem absatz der im erscheinen begriffenen Gouinschen serienhefte ohne frage schaden thut, wenigstens in Holland! Und was Bétis angeht, so hat dieser schon seit jahren eine ausgabe von serien in vorbereitung, bisher aber nichts drucken lassen, um zu verhüten, dass missbrauch damit getrieben und die methode dadurch geschädigt werde von leuten, die keinen ausbildungskursus durchgemacht haben und die methodisch-didaktischen grundsätze nicht durchaus kennen. Aus diesem grunde gibt Bétis seine hektographischen abzüge zum abschreiben *nur* her mit dem ausdrücklichen bemerken, dass er sich selbst die veröffentlichung durch den druck vorbehält. Auch ich bin im besitz von mehr als 200 französischen und englischen serienstücken, die Bétis mir von woche zu woche behufs abschriftnahme zugestellt hat; jedoch würde ich es für eine gröbliche missachtung fremden geistigen eigentums halten, wenn ich dieselben in druck gäbe. Auch auf litterarischem gebiete gelte der Hohenzollern-wahlspruch: *Suum cuique!*

Quedlinburg. R. KRON.

EINE ENGLISCHE DIREKTORENVERSAMMLUNG.

Die januarnummer des *Journal of Education* bringt einen bericht über die *Headmasters' Conference*, die ende dezember im Eton College stattfand. Interessant ist zu sehen, wie man die freiheit der bewegung, deren sich das höhere schulwesen in England noch erfreut, anfängt fast als willkür zu empfinden. Zu den anträgen, die behandelt wurden, gehörte einer von dr. Gow, direktor von Nottingham High School, der besagte: *That the first step in the organization of secondary schools should be the issue of codes prescribing curricula for schools of different type.* Der redner sagte u. a.: *he should himself be very sorry to work under his own code*; er wünschte, dass sachverständige die lehrpläne und lehrgänge festsetzten. So z. b.: *the Conference had often debated what was to be done to make boys care for English literature, and how to bring the study of modern languages up to that of Latin and Greek. He did not know, and he should like to be told by the Council of experts. ... What a contrast the proceedings of teachers' conferences in Germany presented! Look at the* Neue Jahrbücher, *and the debates on the Latin teaching in* prima, secunda, *&c.* Der antrag wurde mit grosser majorität abgelehnt! Ja, ein *Council of experts*! Das ist so 'ne sache. — Bei einem andern antrag ward auch die überlastung der schüler mit stunden gestreift: 36, ja 44 in einer schule. Es wird darüber geklagt, *that the excessive demands of Greek and of Latin* VERSE *ousted English history, geography, and other subjects better suited for boys of* TWELVE *and* THIRTEEN! Der redner, dr. Fearon, direktor von Winchester College, erklärt sich ev. gegen griechisch bei der aufnahmeprüfung (für jungen *unter 14* jahren verlangt Winchester kein griechisch; es gibt schulen, wo es mit 11 jahren angefangen wird); doch sagt er das nur *with fear and trembling*! Die debatte ergibt stimmen für und gegen dr. Fearon, die abstimmung war *für* ihn. — Der direktor der Leeds Grammar School, Mr. Matthews, M. A., beantragte: *It is desirable that modern languages be taught more colloquially than is customary in schools at present.* Die begründung des antrags war z. t. recht eigner art. Vom unterrichten *in* der fremden sprache hielt der redner nichts: *the worst lesson he had ever heard was a French lesson given in French by a German. ... Nor did he believe in conversation books. ... With a large class, and an allowance of three hours a week, he held that the task was impossible. ... If he had his own way, he would begin with German instead of French, as far easier for English boys. ... Who was to take the lesson? A good foreigner if he could be got; but in the course of fifty years he had known only two good French masters, and one of them was born in the Rhenish Provinces. An able young Englishman will generally be able to do all the talking that is required.* Der antrag ward angenommen. F. D.

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).

PHONETISCHE STUDIEN.

BEIBLATT

ZU DER ZEITSCHRIFT

DIE NEUEREN SPRACHEN.

BAND IX. (N. F. BAND III.) 1895-6.

ZWEI RUSSISCHE MÄRCHEN IN PHONETISCHER SCHREIBUNG.

VORBEMERKUNG.

Die beiden märchen, die ich hier in möglichst sorgfältiger phonetischer schreibung wiederzugeben versuche, habe ich mir in Petersburg von einer aus Wolsk gebürtigen dame wiederholt vorlesen lassen, und zwar mit der ausdrücklichen bitte, so zu *lesen*, wie sie ein märchen in einem kreise von kindern *erzählen* würde. Die vorleserin beherrschte keine andere lebende sprache als die russische und hatte in dieser nach dem urteile mehrerer ihrer landsleute die als mustergültig betrachtete moskauer aussprache. Ob diese aussprache meiner vorleserin, die Moskau nie betreten hatte, eine folge der bei ihrem alter von 19 jahren wohl noch nachwirkenden gymnasialbildung war oder einfach die in Wolsk herrschende art des sprechens, habe ich nicht feststellen können.

Meine ohne mir bewussten einfluss irgend einer schulmeinung vorgenommene aufzeichnung scheint mir nun mehrfach von der anerkannten normalsprache abzuweichen, was wahrscheinlich auf eine durch meine erwähnte bitte und den inhalt der erzählungen hervorgerufene volkstümliche oder familiäre art des sprechens weist und daher wohl einiges interesse erregen dürfte.

Beide märchen sind verbreiteten büchern entnommen, um einen vergleich mit der üblichen russischen orthographie zu erleichtern. Das erste ist in Tolstois *Novaja Azbuka* (seite 79 ff.), das zweite in Asbóths grammatik (seite 134 ff.) veröffentlicht.

Die bedeutung der für die phonetische umschrift gewählten zeichen wird sich aus den nachfolgenden tabellen zur genüge ergeben. Der kürze wegen sehe ich bei vokalen, die im deutschen, französischen oder englischen vorkommen, von einer eingehenden beschreibung ab. Ich verweise in einem solchen falle auf den entsprechenden laut und den paragraphen in Vietors *Phonetik*[3], in dem er besprochen ist. Der deutlichkeit wegen verweise ich aber auch in anderen fällen, wie bei den durch eine kurze beschreibung oft vielleicht schon genügend charakterisirten konsonanten, wenn möglich, doch noch auf entsprechende laute anderer sprachen.

I. LAUTZEICHEN.

1. VERSCHLUSSLAUTE.

Verschluss zwischen:			Mit palatalem übergangslaut		Mit gutturolabialem übergangslaut	
	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos
ober- und unterlippe.	*b* frz. *bon*	*p* frz. *pain*	*bʻ* westir. *beō*	*pʻ*	*bᵘ* westir. *buidheach*	*pᵘ*
der zungenspitze und der hinteren seite der oberzähne.	*d* span. *atlas*	*t* span. *toro*				
dem konvexen vorderen zungenrücken und dem harten gaumen.	*d′* cf. *n′* westir. *dia*	*t′* cf. *n′* westir. *te*				
dem hinteren zungenrücken u. der grenze vom harten und weichen gaumen.	*g* frz. *gant*	*k* frz. *camp*				
dem hinteren zungenrücken und dem harten gaumen.	*g′*, westir. *gearr*, zuweil. frz. *guide*	*k′* westir. *ceō* zuweilen frz. *qui*				
dem hinteren zungenrücken und dem weichen gaumen.					*gᵘ*	*kᵘ* zuweil. westir. *cuirim*

2. REIBELAUTE.

…e zwischen:			Mit palatalem übergangslaut		Mit gutturolabialem übergangslaut	
	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmlos
…ippe und den ober…zähnen.	*v* engl. *very*	*f* engl. *find*	v^i westir. *a bheag*	f^i westir. *feōil*	v^u	f^u westir. *fuil*
…ler mitte zu einer …rinne eingekerbten …t und der hinter…berzähne, wobei die …e hinter den unter…hnen liegt.	*z* frz. *zèle*	*s* frz. *sel*				
…gewölbten zungen…der grenze von den …d dem harten gau…ei die zungenspitze …oberzähnen liegt.	*z'*	*s'*				
…nblatt, das in der …breite rinne bildet, …harten gaumen, bei …ungenspitze und ge…leten lippen.	*ž* frz. *j'ai*	*š* frz. *cher*				
…en zungenrücken und …gaumen, dem ver…*d' t'* entsprechend.		*š'*				
…eren zungenrücken …hinteren teile des …umens, mit schwa…reibegeräusch.	*γ*	*χ*			$γ^u$	$χ^u$
…eren zungenrücken …vorderen teile des …umens, mit schwa…reibegeräusch.	*ʒ* nordd. *tage*	*x* nordd. *ach*				
…eren zungenrücken …harten gaumen.	*γ'* dtsch. *ja*	*χ'* dtsch. *ich*				

3. NASALE UND LIQUIDEN.

		Stimmhaft		
			mit palatalem übergangslaut	mit gutturo-labialem übergangslaut
Nasalkonsonant	mit verschluss zwischen ober- und unterlippe wie bei *b p*	*m* dtsch. *mann*	*m*ʻ westir. *meadhōn*	*m*ª westir. *muirt*
Nasalkonsonant	mit verschluss zwischen der zungenspitze und der hinteren seite der oberzähne wie bei *d t*	*n* frz. *neuf*		
Nasalkonsonant	mit verschluss zwischen dem konvexen vorderen zungenrücken und dem harten gaumen wie bei *d' t'*	*n'* span. *niña* it. *campagna*		
Enge zwischen dem zungenrand und und den oberzähnen, bei starkem rollen.		*r*	*r*ʻ	
Enge zwischen den seitenrändern der zunge und den backenzähnen. Die zungenspitze wird nach unten und zurückgedrückt. Der hintere zungenrücken wird wie bei *u* gehoben.		*ł*		
Enge wie bei *ł*. Verschluss zwischen zungenspitze und alveolen.		*l* frz. *lire*		

4. VOKALE.

hintere:	geschlossen wie frz. *route*. § 42.	*u*
	offen wie engl. *not*. § 45 III.	*o*
mittlere:	neutral wie norddtsch. *vater*. § 48.	*a*
	palatal wie frz. *ma*. § 50.	a
vordere:	offen wie dtsch. *fett*. § 52.	e
	geschlossen wie frz. *blé*. § 54.	*e*
	offen wie engl. *fit*. § 57.	i
	geschlossen wie frz. *rif*. § 58.	*i*
gemischte:	wie das zweite *e* in engl. *better*. § 68.	*ə*
	wie *e* in dtsch. *bitte*. § 68.	ə
	die zunge wird fast so hoch wie bei offenem *i* (i) gehoben, doch in der art wie bei ə *ə*. Die lippen sind gespreizt wie bei deutschem offenen *i* in *mit*.	*y* cymr. *ty*
	die vordere zungenhebung ist etwas stärker als die hintere. Sonst ist die artikulation wie bei *y*. Dem klange nach liegt der laut näher bei *y* als bei *i*.	y

nm. 1. Der palatale übergangslaut entsteht dadurch, dass die zunge gleichzeitig mit der verschluss- bezw. engenbildung soweit wie möglich in die *i*-stellung gebracht und in dieser bis unmittelbar nach der öffnung festgehalten wird. Dem klange nach kommt ' einem flüchtigen *j* nahe, wie es zuweilen in dem zweisilbig gesprochenen deutschen *lilie* hörbar wird.

nm. 2. Der gutturo-labiale übergangslaut entsteht dadurch, dass gleichzeitig mit der verschluss- bezw. engenbildung die zunge bei gerundeten lippen soweit wie möglich in die *u*-stellung gebracht und in dieser bis unmittelbar nach der öffnung festgehalten wird. Dem klange nach kommt ᵘ dem *wh* im englischen *what* nahe. Der laut ist jedoch bedeutend flüchtiger, am wenigsten hörbar bei χ^u γ^u, das fast wie *ch* im deutschen *auch* klingt.

II. ALLGEMEINE NEBENZEICHEN.

Spatie und · bezeichnet starke exspiration.

Spatie und : bezeichnet mittlere exspiration.

Spatie bezeichnet schwache exspiration.

Spatie und - bezeichnet schwächste exspiration.

Anm. Jede silbe nach der der spatie unmittelbar folgenden hat schwächste exspiration.

⌝, ⌜⌟, ⌟ bezeichnen hohe, mittlere, tiefe tonlage. Sie stehen vor den durch sie bestimmten lautgruppen.

—, /, \, \/, /\ bezeichnen ebenen, steigenden, fallenden, fallend-steigenden, steigend-fallenden ton. Sie stehen rechts von den durch sie bestimmten lautgruppen. Das am weitesten rechts stehende gilt also für die letzte silbe, das links daneben stehende für die vorletzte u. s. w.

*, **, *** bezeichnen kurze, mittlere, lange pause, etwa dem komma, punkt und absatz im druck entsprechend.

⁀ über zwei vokalen bezeichnet einen fallenden diphthongen.

– über konsonanten bezeichnet diese als lang.

– „ vokalen bezeichnet diese als halblang, ⌣ als kurz.

Anm. Konsonanten ohne quantitätszeichen sind kurz, vokale ohne quantitätszeichen sind von unbestimmter oder wenigstens für mich unbestimmbarer dauer. In diphthongen sind beide komponenten kurz

I.

⌜⌟ ·t'r'im'id' :v'ēd'e\/ * :skāskə\/ *** -adnă ·d'ēvətškəu šlăiz ·dōmªu :vlēs\/ ** -vli ·sŭanăzablu :d'īləs'i stāləis ·kāt'da ·rōgªuda :mªoi\/ * -dă n'ēna :šlă/ * -ăpr'i šlă ·vlēs :γdōm'ikªu\/‾ *** ·d'v'ēr'bªylăat :vªōr'inə\/‾ ** -a năpusma ·t'r'ōlə :vd'v'ēr'/ * ·v'īd'it ·vdōm'ikin'ika :vªŏ :n'ētyva :šlă\ ** ·vdōm'ik'ietəm žȳli ·tr'im'id' :v'ēd'e\/ ** -a :d'īn'm'id' v'ēl'bªyla :t'ets\/ * :zvāliγ'ivªŏm'iχa :īty :vānuit'š\/‾ * -on bªylbal :šoiiłaχ :māləi\/ ** -dru :gªoibªylăm'id' :v'ēd'itsə\/‾ * -a năbªylăpa :m'ēn'šəi ·zvāliγ'iγ'ŏna :stās'γ'ep'i :trōvnə\/ ** :t'r'ēt'ibªyl :mālin'kəi m'ed'v'i :žōnəky zvāliγ'ivªŏm'i :šūtkə\/ ** -m'id'v'i ·d'ei ·n'ebªylə .dōmə * -a n'iu šlŭgªu ·lēt' :pªŏlisu\/\ *** ·vdōm'ik'ibªylə :d'v'ē :kªōmnəty \/‾ * -a ·dnăsta :lōvə-γ'e/ * -dru ·gāγ'e :spāln'e\/ ** ·d'ēvətškəva šlăfsta :lōvªuγ'u in ·v'id'itənasta :lē :t'r'i :t'š'āš'k'ispa :χlōpkªoi\ ** :p'ērvəγ'e t'š'āškə/ * :ōt'š'in'bal :šāγ'e/ * -bªy lăm'i ·χaily'i :vānuit'-š'ivə\/‾‾‾ * -fta :rāγ'e t'š'āškə/ * -pa ·m'ēn'šə/ * -bªy lăna ·stās'γ'ip'i :trōvn'inə\/‾ * :t'r'ēt'γ'e :s'īn'in'kəγ'e t'š'ā-šitškəbªylăm'i :šūtk'inə\/‾ ** pōdli :kăždoi ·t'š'āškili žālə ·lōškə\/ * -bal :šāγ'e * :s'r'ēd'n'eγ'ei :mālin'kəγ'e\/‾\ *** ·d'ēvətškəvz'e lă ·sāmuγ'ubal :šūγ'u ·lōškªuipaχli bāləiš āmªoi-bal ·šoi :t'š'āšk'i\/ * -pa ·tomvz'elă :s'r'ēd'n'uγ'u ·lōškªui-paχli bāləiš :r'ēd'n'ei ·t'š'āšk'i\/ * -pa ·tomvz'elă :mālin'kªuγ'u lōšit'š'kªuipaχli bāləiš :īn'in'kªoi t'š'āšit'š'k'i * -im'i :šūt'k'inəpa :χlōpkəγ'eipaka zāləs' :lūtšə :fs'ēχ\/ *** ·d'ēvətškəzaχa ·t'ēlə :s'ēs't'i v'īd'itusta ·lă :t'r'i :stūlə\/ * -a ·d'īnbal :šoi/ * -m'i ·χaily'i :vānyt'š'if\/‾ * -dru ·gªoipa :m'ēn'šə/ * -na ·stās'γ'ip'i :trōvn'in\/ * -i :t'r'ēt'i :mālin'kəi :šīn'in'kªoipa :dūšitškªoi * -m'i :šūt'k'in\/ ** -anăpa ·l'ēzlənabal :šoi stūlyu :pālə\/ * -pa :tōm s'ōləna :s'r'ēd'n'i ·stūl/ * -na ·n'ombªylən'i :lōfkə\/ * -pa :tom s'ōləna :mālin'kəi ·stūlt'š'i-kyzasm'i :γ'āləs'\/ * :tagbªyləχara :šŏ\ ** -a năvz'elă ·š'ī-n'in'kuγ'u ·t'š'āšitškªunaka :lēnəi ·stālə :γ'ēs't'\/ ** -pa γ'ēlə :fs'upa :χlōpkªui stāləka ·t'š'ātsəna :stūli\/ *** ·stūlt'š'ikprala .m'īts'eianau pālə :năpªol\/ ** -ană :fstālə/ * -pad'n'e :lă

stūlt'š'ikypa šlăvdru :gªūγ'u :gªōrn'ilsu\/‾ ** tamsta γ'āli
·t'r'kra :vāt'i\/ * -a ·dnăbul šāγ'e/ * -m'i ·χailyi :vāny-
t'š'ivə\/‾/ * -dru ·gāγ'e :s'r'ēd'n'eγ'e/ * -na ·stās'γ'ip'i
:trōvn'inə\/‾ * ·t'r'ēt'γ'e :māl'in'kəγ'e/ * :m'īšin'k'inə\/‾‾ **
·d'əvətškəliγ lăvbal :šūγ'u/ * -γ'ei bªylə ·slīškəmpra :stōrnə\/
* -liγ lă :fs'r'ēd'n'uγ'u/ * bªylə ·slīškəmvªysa :kªŏ\ * -liγ
lăv :mālin'kuªγ'u/ * -kra ·vātkəpr'i ·šlās'γ'eikak rās :fpªō-
ruianăza :snūlə\/ ** -am'id' ·v'ēd'ipr'i ·šlida :mªoiga :lod-
nəiγ'əizaχa t'ēia :b'ēdət'\/ ** -bul :šoim'id' v'ēd' ·vz'ālsvaγ'u
:t'š'ăškªu/ * -vzgle :nūlyzar'i ·v'ēl :strāšnym :gªōləsəm *
⌟:χtŏχli bālvma γ'ei :t'š'āšk'i\/ * ⌜⌟-na ·stās'γ'ep'i :trōvnə-
pasma t'r'ēləsva γ'u ·t'šāškªuizary· ·t'š'ālə :n'etag grōmkə *
:χtŏχli bālvma γ'ei :t'š'āšk'i\/ * -am'i :šūtkəuv'i ·dālsvaγ'upu
:stūγ'u :t'š'āšitškui zap'i ·š't'š'āl :tōnkim :gªōləsəm * ⌜ :χtŏχli
bālvma γ'ei :t'š'āšk'ii ·fs'ŏ :vªyχlibul/_ ⌜⌟-m'i ·χailəi :vā-
nyt'š'vzgl'e nūlnasvªoi :stūlizary t'š'āl :strāšnym :gªōləsəm *
⌟:χtŏs'i d'ēlnamaγ'om ·stūlii z'd'v'īnulγ'ivªŏ :sm'estə\/ ** ⌜⌟-na
·stās'γ'ep'i :trōvnəvzgle nūlənasvªoi :stūlizary t'š'ālə :n'etag
grōmkə * :χtŏs'i d'ēlnamaγ'om ·stūlii z'd'v'īnulγ'ivªŏ :sm'ēstə\/
** -m'i :šūtkəvzgle nūlnasvªoi :slōmannəi :stūlt'š'ikyprapi
š't'š'āl * ⌜χtŏs'i d'ēlnamaγ'om ·stūliisla :mālγ'ivªŏ/_ ** ⌜⌟m'id'
·v'ēd'ipr'i šlivdru :gªūγ'u ·gªōrn'itsu\/‾ * ⌟:χtōla ·žȳls'evma
γ'upa ·s't'ēli :sm'ālγ'iγ'ŏ\/\ * ⌜⌟-zar'i v'elm'i ·χailəi :vānyt'š'
:strāšnym :gªōləsəm\/‾ ** :χtŏla ·žȳls'evma γ'upa ·s't'ēli
:sm'ālγ'iγŏ\/\' * -zary t'š'āləna ·stās'γ'ep'i :trōvnə :n'ētag
grōmkə\/ ** -a :m'išyn'kəpat stāvilska m'ēγ'it'š'ku * -pa ·lēsfsva
γ'ukra ·vātkªuizapi :š't'š'āl :tōnkim gªōləsəm ⌜:χtŏla žȳls'enu-
maγ'upa :s't'ēl— * ⌜⌟-i :vdrūgonu v'īd'il :d'ēvət'š'kuizavi ·žāl
takkak ·bªuttəγ'ivŏ :r'ēžut\/ * ⌜·vªota năd'ir :žyd'ir :žyvªota
:nă * :ai :γ'aidir :žy ** ⌜⌟onχa ·t'ōlγ'iγ'ŏukªu :s'īt'\/ ** ·d'ē-
vət'š'kəut kryləgla :ză/ * -u ·v'īd'iləm'id'v'i :d'eiibra ·s'īləs'ka
:knŭ\ ** -a nŏbªyləut :krytə\/ * -ana :vªyskut'š'iləva ·knŏ/
* -iub'i :žālə\/ ** -im'id' :v'ēd'i :n'ēda :ynāliγ'iγ'ŏ\/‾‾ ***

II.

⌐⌙ ·rūskəγ′ena :rōdnəγ′e ·skāskə\/ * :g^{a}ōr‘i\/ *** -va dnoid′ir‘i ·v^{a}ūšk′i žȳli :drăm^{a}užy :kă\ * :drăra :dnȳγ′ə :brātə\/ ** -a :d′īnb^{a}ył :b‘ōdnəi_/ * -dru :g^{a}oiba :gātəi\/ ** -ba ·gātəip‘ir‘i γ′ēχəlnažy :t′γ′ŏ :vg^{a}ōrət_/ * ·v^{a}ystroiłs′ib‘ēbał′ :šoi :dōmyzap‘i ·sāłs′efk^{a}up :tsy\ ** -au ·b‘ēdnəvəi noirās ·n′eln′i-k^{a}us :kă :χlōbə\/ * -ar‘i ·b‘āt′išk′i/ * ·māł ·māłə ·m‘ēn′šə * ·płāt′š′utda :γ′ēs′t′ prōs′et ** -su :tră :dov‘it′š′irə ·b‘ōtsəm^{a}u žȳkkak :rȳbəab :lōt\/ * -a :fs′ŏn′it′s′i :v^{a}ŏ :net\/ ** -gara :r‘īłonadna răsva ·γ′əiži :n′ē/ * ·daikəpai du :vg^{a}ōrət\/ * -papra ·šuu :bratən′epa :m^{a}ōžitlit′š′em\/‾‾ ** -pr‘i ·šołgba ·gātəm^{a}u\/‾ * :aχ :brāt′ilsra :d′īməi * -pama :g′i sk^{a}olkən′i-b^{a}ut′maγ′im^{a}u :g^{a}ōr‘u\/ * -ži :năi :d′ēt′ib‘es ·χlēbəs′id′ał\/‾‾ * -pa :tsēłym ·d′n′āmgəła :dāγ′ut\/ ** -prara :b^{a}ōtaium‘i n′ă ·etun′i ·d′ēlu/ * -taγ ·dăipama :g^{a}u\ ** ·štŏ :d′ēłət′\ ** -pr‘n′el ·s′ă ·b‘ēdnəizara :b^{a}ōtu\/ * -i :dvōr ·t′š′īs′t′itylošə :d′əi ·χōlity :v^{a}ōdu ·v^{a}ōzitydra :vă ·rūb‘it ** t′š′er‘isn′i :d′ēluda γ′otγ′im^{a}uba ·gātəia ·dnuka :vrīg^{a}u :χlēbə\/ * v^{a}ott′i b′ēzatru :dy\ ** -iza :tŏspa :s′ībəska ·zāł ·b‘ōdnəi * -pakła :n′īłs′eiχa ·t′ēłbyləda :m^{a}oiiti\/‾ ** -pa :stoi * -pr‘iχa d′i ·zāftrəka mn′ē :vg^{a}ōs′t′iiži :nupr‘iva ·d′i\ * ·v‘ēd′ ·zāftrəma γ′iim′i :n′īny\/ ** :eχ ·brāt′itsk^{a}u :dămn′e\ * ·sām ·znāγ′iš * -χt′i ·b‘ēpr‘i ·dutk^{a}up ·tsyfsapa :gāχdaf :šūbəχ\ * -a ·γ′ărłap :t′āχa ždaf :χ^{a}ūd′in′kəm :s′ērəmkaf :tān′ik′i\/‾ ** -n′it′s′i :v^{a}ŏ/\ -pr‘iχa ·d′i\ * it′i :b‘ēb^{a}ud′it ·m‘ēstə\/ ** -χara :šŏ ·brāt′itspr‘i :du\ *** -vəra ·t′īłs′e ·b‘ēdnəida :m^{a}oi\/ * ·oddalži ·n′ēka :vr‘īg^{a}uigara :r‘īt/ * :słūšaiži nă\ * -nu ·zāftrə ·nāšla ·b^{a}oi :vg^{a}ōs′t′i zvāli\/ ** :kak ·vg^{a}ōs′t′i :χtŏ ·zvāl\ * brāt * -on ·zāftrəim‘i :n′īn′ik\/ ** ·nu :štŏš * -pai :d′om\/ *** -na ·ūtrə ·fstāliipa šli :vg^{a}ōrət/ * -pr‘i ·šligba :gātəmu/ * -paz :drāv‘iliγ′iv^{a}ŏiu ·s′ēlis′na :lāfk^{a}u\/ ** zasta ·łōmuž ·mnōgəim‘i :n′īłəiχga s′t′əis′i .d′ēlə * :fs′ēχγ′iχuga ·š′t′š′āγ′itχa z′āinna :słāv^{a}u/* - apra ·b‘ēdnəvə ·brātəiγ′iv^{a}ŏži ·nui :dūmət′za b^{a}ył\ * -n′it′š′i :v^{a}ŏγ′īm n′ēda :γ′ot\ ** -a n′is′i ·d′ātda ·tōlkəpa :smātr‘ivaγ′utkagdru :giγ′ə :pγ′utyγ′i :d′āt\/ ** :k^{a}ōn′t′š′iłs′ea :b‘ōt\/ * ·stāli ·g^{a}ōs′t′iižasta ·łăv^{a}y :łāz′it′daχa ·z′āinəsχa

·z′āγ′uškoiblagoda :rʻīt′/ * -i ·bʻēdnəi :tŏžəpad′n′el s′ă słafk′ii
·kłān′eγ′itsə ·brātu :fpōγ′es\/ *** ·g^{a}ōs′t′ipa γ′ēχalida ·n^{a}oi
:pγ′ānyγ′əbʻi :s′ōłyγ′əšu :mʻāt :pʻēs′n′ipa γ′ut\/‾‾ ** -a
:bʻēdnəii d′otna ·zātspu :stȳm :brʻūχəm\/ ** -da :vaikəgava
rʻīlži ·n′ĕ/ * -i :m^{a}yzapa γ′om ·pʻēs′n′u ** :eχ ·tydu :rak/\
* ·lūd′ipa γ′utatta :v^{a}ŏštŏ ·słātkəpa :γ′ēlida ·mnōgə :v^{a}ypʻiłi *
-a ·tys′t′š′i :v^{a}ŏ :pʻēt′ ·vzdūməł\ ** ·nu :fs′ŏtak′iu ·brātənaimʻi
:n′īnəχ b^{a}ył\ * -bʻes ·pʻēs′inmn′e :stȳdnəi t′i\ * kakγ′azapa
:γ′u/ * -tak :fs′ākəipa ·dūməγ′ətštŏimʻi :n′āuga s′t′īli/____
** ·nu ·p^{a}oik^{a}oli :χōt′š′iša :γ′ă ·n′ĕ ·stānu\/ *** -m^{a}u ·žȳkza
·pʻēł ·pʻēs′n′uipa :słȳšəłəs′γ′im^{a}u :dvă :g^{a}ōłəsə\/‾ ** -onpʻirʻi
:stały ·sprāšyvaγ′itži :nu/ * eto :tymn′epasa ·blāłə ·pʻēt′
·tōn′in′kimgəłas ·k^{a}ōm\/ ** :štŏsta ·b^{a}oi * -γ′ă ·vofs′iin′e
:dūməłə\ ** tak :χtŏš\ ** n′ĕ :znāγ′uska zāłə ·bābə\/ * -a
·nuza :p^{a}oi ** ona pʻet′za :pʻēł\/ ** -pa ·γ′ottoa :d′īn/ *
-a ·słyšnə :dvă :g^{a}ōłəsə\/‾ ** -astana :vʻīłs′ei :sprāšyvaγ′it
* eto :ty :g^{a}ōrʻiatazva ·łōs′\/ ** ·daχa z′āinetə :γ′āpasa
·blāγ′u ** ·nu ·g^{a}ōrʻi * -pai ·d′om ·snāmʻi :vmʻēs′t′i\/ ** -pai
:d′omχa z′āin * -γ′at′i ·pʻēr′att′i bʻān′eat :stānu\/ *** -prʻi
šołm^{a}u žȳgda :m^{a}oi\/ * -a :g^{a}ōrʻiza ·vʻotγ′ivŏfka :bak\ **
·totgava ·rʻītumʻi n′ā :d′ēn′ig :n′et\/ ** :oχ ·tym^{a}užy :t′š′ōk *
-dana :štŏt′ibʻe :d′ēn′g′i * ·vʻīšnat′ibʻepału :šūbəkna d′ēt * -ana
:štŏon/\ ** ·sk^{a}ōrə :lētə b^{a}ud′it * ·fs′ora .vnŏna :s′īt′n′e
·stān′iš * -pai ·d′omfka :bākdapału ·šūbək :pŏb^{a}ok^{a}u/_ **
-m^{a}u ·žȳky ·g^{a}ōrʻipa šlīfka :bāky ·propʻilipału :šūbək\/ **
-nadru ·g^{a}oi ·d′ēn′ ·g^{a}ōrʻiza :ōχəłə/ * -spa ·χmʻēlegəła :văba
litya ·pʻēł′za vʻotχa z′āinəvʻin :tsăispʻit′\/‾ ** :d′ēn′ig′ :n′et-
gava rʻītm^{a}u ·žȳk\/ * -dana :štŏnam :d′ēn′g′i\ * -va ·z′mʻi
:sān′idat′i :lēg^{a}u * ·snāsyda :v^{a}ōlnə\/ ** :n′et′š′iv^{a}o ·d′ēłət′ *
n′ead :bʻītsəm^{a}užy k^{a}uat ·g^{a}ōrʻe\/ * ·vz′āłon :sān′iit′i :lēg^{a}u/
* -pata ·š′t′š′īłfka :bāky :propʻił ·vmʻēs′t′i ·zg^{a}ōrʻm\/ ** -na
·ūtrə g^{a}ōrʻiγ′iš′t′š′o :b^{a}ōlšiza ·oχəłə/ * -za ·vʻotχa ·z′āinəapaχmʻi
:lūtsə\/ ** -mu ·žȳk propʻily :b^{a}ōrənui :sōχ^{a}u\/ ** :mʻēs′etsə-
n′epra :šłŏ/ * kakon :fs′ŏsp^{a}u :s′t′īl\/ * daši :īzb^{a}usvaγ′usa
:s′ēduzala :žȳła :d′ēn′g′ifka :bāks′n′os\/ ** ·g^{a}ōrʻia ·pʻēt′prʻista
:γ′otkn′imu/\/ * -pai :d′omdapai :d′omfka :bak\/ ** :n′et\/

g^{a}ōr‘i * ·v^{a}ōletva ·γ′ă * -a ·b^{a}ōlšita ·š′t′š′ĭt′ :n′et′š′iv^{a}o\/‾ **
:kak/ :n′et′š′iv^{a}o * -utva γ′əiži ·ny :drăsara :fānə\/ * -a
:d′īna :stāf/ * -adru :g^{a}oipra :p‘ĭt′ nadəbnə\/‾ ** -m^{a}u
·žȳk vz′ăłsara :fān/ * :prop‘ily :dūməγ′it/ * ·votkaγdă :t′š′ĭst\/
* -n′ika :łăn′idva :răn′inas′i :b‘ĕn′inaži :n′ĕ\ *** -pau ·trupra
:snūłəs g^{a}ōr‘i * :v‘ĭd′it štŏum^{a}užy kă ·n′et′š′iv^{a}o ·b^{a}ōlši ·vz′ĕt′i-
gava :r‘ĭt/ * -χa :z′ăin ** :štŏ ·g^{a}ōr‘i\ ** -a ·v^{a}ot ·štŏ\ *
-stu ·paiksa :s′ēdu\/ * -prapra :s′ĭun′iv^{a}o ·pāruva :łōfs′t′i
:lēg^{a}oγ′u\/‾ ** -pa ·šołm^{a}u žȳkksa :s′ēdu\/ * :dai prōs′itna
·vr‘ĕm‘et′š′kə ·pāruva :łōfs′t′i :lēg^{a}oγ′u\/‾ * γ′ănat′i b‘ăχotn′i
:d′ĕluzatoprora :b^{a}ōtəγ′u\/‾ ** -na :štŏt′ib‘e\ * :vlēszadra
;vām‘i ·s′γ′ĕz′d′it′ ** :nuvaz m‘i * ·tōlkən′ev‘i :lĭk :v^{a}ōsna
kłādyvai ** :i :štŏ :tykar ·m‘ĭlits *** -pr‘i ·v‘oł ·pāruva :łof/
* ·s′ēł vm‘ĕs′t′i .zg^{a}ōr‘imnat′i :lēg^{a}uipa ·γ′ēχəł :ft′š′ĭstəγ′i :p^{a}ōli\/
** -χa :z′ăin sprāšyvaγ′it ·g^{a}ōr‘i/ * ·znāγ′išlityna etəm ·pōlibal
:šoi :kām‘in\/ ** :kakn′e ·znāt′\ ** -akaγ dă :znāγ′iš/ *
-paγ′i ·žai :pr‘ăməkn′i :mu\ ** -pr‘i ·γ′ēχəlian′ina tŏ :m‘ēstə/
* -astana :v‘ĭlis′i ·v^{a}ylizliist′i :lēg′i\/ ** g^{a}ōr‘iv‘i ·lĭtm^{a}užy
k^{a}upad′n′i :māt′ :kām‘in\/ * -m^{a}u ·žȳkpad′n′i :māγ′it\/ *
:g^{a}ōr‘ipasa :blăγ′it\/ ** ·v^{a}ot :p^{a}od′n′eliapot ·kamn′im :γ′āməpal
:nă :zōłətəmna :sȳpəne\/‾ ** nu ·štŏgle :d′ĭš/ * skāzyvaγ′it
g^{a}ōr‘im^{a}užy ·k^{a}u\ * -tas ·kaiska ·r‘eift′i :lēg^{a}u\/ ** -m^{a}u
žȳkpr‘in′eł ·s′azara :b^{a}ōtuina ·sypałt′i ·lēg^{a}u :zōłətəm :fs′ŏis
γ′āmypa :v^{a}ybrałdapa :s′lēd′n′evət′š′ir :v^{a}ōntsə\/ * ·v‘ĭd′it šlŏuž
·b^{a}ōlšin′it′s′i :v^{a}ŏn′ea :stāłəs′igava :r‘ĭt/ * -pasma ·t′r‘ĭkə
g^{a}ōr‘in′i ·kaktamyγ′iš′t′š′ŏ :d′ēn′g′ia ·stālis′\/ ** ·g^{a}ōr‘inakla
n′ĭłəs\/ * :γd′ē/ -γ′ă štŏton′i :v‘ĭžu\/ ** -da v^{a}onv^{a}u ·głu
:sv‘ĕt′etsə/ ** :n′etn′e :v‘ĭžu ** -pali ·zai :vγ′ăm^{a}u * ·takyu
:vĭd′iš\/ ** ·g^{a}ōr‘ipa lēzło :vγ′ăm^{a}u\/ ** .tōlkəštŏapu :s′t′ĭłəs′tu
dăam^{a}u žȳkyna ·kryłγ′iv^{a}o :kāmn′im\/ ** ·v^{a}ot ·edəktŏ :łūt′š′i
b^{a}d′itska zāłm^{a}u žȳk * -n′e tŏk^{a}oli ·vz′ăt′t′i b′aša :b^{a}ōγ′utak ·ty
·g^{a}ōr‘igar‘i ·m^{a}ȳt′š′nəγ′ə * χotn′i :sk^{a}ōrəa :fs′ŏžipra :pγ′ōšy :et′i
·d′ēn′g′i\/‾‾ ** -pr‘i ·γ′ēχəłm^{a}u žȳkda :m^{a}oi\/ * -sva ·lĭł
:d′ēn′g′ifpa :dvāł\/ * -va ·łofat v‘ołksa :s′ēdu\/ * -i stāł
:dūmət′ :kagb^{a}ys′i b‘ău :strōit′\/ ** -k^{a}u ·p‘ĭł :lēsu/ * ·v^{a}ys-
troiłbal :sȳγ′eχa :rōm^{a}yi zažył :vdvōγ′iba :gāt′š′isvaγ′iv^{a}o :brātə\/

*** ·dōlgəlikərat ·kªŏlipa ·γ'ĕχəlon :vgªŏrət / * ·pros'itsvaγ'ivªo :brātəzši :noiks'i ·b'ŏnaim'i :n'īny \/ ** :vªotšto :vªydumaɫska ·zāɫγ'imªuba gātəi brāt\ * -usama :vªŏ :γ'ēsť ·n'eť'š'ivªo * -a tyγ'iš'ť'š'ŏim'i :n'īnyspra ·vlāγ'iš\ ** ·nukaγ :dătobªylə n'eť'š'ivªo ·γ'ēs'ť'aťi :p'ēr' sɫāvə ·bªoγªui ·m'ēγ'un'i :m'ēn'šitvaγ'i :vªŏ\ * —pr'iγ'e :žai * -u :v'īd'iš\/ ** ɫādnəpr'i :γ'ĕdu\/ ** -nadru ·gªoi ·d'ēn'ba ·gātəi ·brātsabraɫ ·s'āzši :nŏγ'uipa ·γ'ĕχəlinaim'i :n'īny\/ * :smōtr'etau ·b'ĕdnəvə tŏgaly ·šăχa :rōmy :nŏvyγ'evªy :sōkyγ'e\/ * ·n'eu :fs'ākəvəkªup :tsăta ·kyγ'e ·γ'ēsť\ ** -mªu ·žykuga :s'ť'īlγ'iχu ·poť'š'ivaɫ :fs'ākim'ina :γ'ĕtkəm'inapa ·γ'īɫ :fs'ākim'im'i :dām'ii :v'īnəm'i\/‾ ** sprāšyvaγ'itba ·gātəiu :brātə\/ * -ska :žypa ·žāɫuika :kȳm'isuď ·bām'ipazbaga :ť'ĕɫty\ *** -mªu ·žykraska :zaɫγ'imªupa :ť'š'īstoi :sov'es'ť'i\ * kakpr'iv'e ·zāɫəs'kn'imªu :gªŏr'igar'i :mªyť'š'nəγ'ə * -kak ·pro-p'iɫon ·zgªŏr'imfkaba ·k'ĕ :fs'ŏsvaγ'oda :brŏdapa :slēd'n'əi :n'īťk'i\/ * tōlkəia ·staɫəs'štodu :šă :fť'ēli\/ * kak ·gªŏr'iuka ·zāɫəγ'imªu :kɫāt :fť'š'īstəm :pªōli / * kakonza :brāletət :kɫat-daat ·gªŏr'eiz :bāv'iɫs'e\/‾ *** :zav'isnə staɫəba ·gātəmªu ** ·dai dūməγ'itpa ·γ'ĕdu ·fť'š'īstəγ'i ·pªŏli / * -padn'i ·mªu :kām'inda :vªypªuš'ť'š'u ·gªŏr'i * pªūs'ť'anŏda :tɫăraza :r'īť ·brātə\/ * štopn'e ·sm'ĕɫp'ir'idə mnoisva γ'īmba ·gātstvəm :ť'š'vān'itsə\/‾ ** -atpªu ·s'ť'īlsvaγ'uži :nuda :mªoi\/ * -a :sām :fpªōlipa ·gnāɫ\/‾‾ ** -pad ·γ'ĕχəlgbaɫ :šōmªu :kāmn'u\/ * -svara ·ť'īlγ'ivªo :fstōrənu / * -inakla :n'āγ'itsə-pasma :ť'r'ēť / * :štŏtampot :kāmn'im\ ** -n'eu ·s'p'ĕlpa ·r'ātkəmgəla :vªyna ·gnūť\/ * -auž ·gªŏr'i :vªyskəť'š'iɫəiu ·s'ĕɫəs'γ'imªuna :šēγ'u\/ ** :ak'r'i ·ť's'īt * tyχa ·ť'ēɫm'in'ā z'd'ēs'uma :r'īť * n'eťťi :p'ēry'aaťťib'ān'iza :štŏn'iat ·stānu\/ ** -pa :šɫūšai ·gªŏr'iska zaɫkªu ·p'ĕ/s\/ * ·vªŏfs'in'e :γ'āzasa ·d'īťťib'epot ·kām'in' * -a :χtŏžə kakn'e :ty\ ** etəmªoi :brāt-ť'ib'ezasa ·d'īɫ * -a :γ'āna ·rōť'š'nəpr'i ·šoɫštopťibie :vªypªu-s'ť'iť\/‾ ** n'et :vr'oš * -a :d'īnrasapma :nuɫ * -vdru :gªoi :n'ĕap :mān'iš\ ** :kr'ĕpkəna ·s'ĕɫə ·gªŏr'iba gātəmªukªup ·tsuna :šēγ'u\/ * -pr'i ·v'ŏsonγ'ivªoda :mªoiipa ·šɫŏun'ivªo :fs'ŏχa :z'aistvə :fk'r'īvda :fkªŏs'\/ ** ·gªŏr'i ušsu :trāzasva :γ'ŏpr'in'i :māγ'itsə\/‾ * ·kažnəi ·d'ēn'za v'otkªup ·tsăapaχm'i

:*ľītsə*\/ * :*mnōgəda* ·*brắfka* :*bākušťŏ*\/‾ ** *edəkn'i* ·*sχŏdm*
·*žÿť dūməγ'itpras'ib'ek*ᵃ*u p'ëts*\ * *kăžitsəda* :*v*ᵃ*ōlnəpa* .*ťšÿťy'a*
*g*ᵃ*ŏr'i*\/ * -*pa* :*răpyras* :*tătsə sn'īm*\/ * *da* :*kak*\ ** ·*dūməl*
·*dūməľy* :*v*ᵃ*ydumə ľ*\/‾ ** -*pa* ·*šoľnašy* :*rōkəi* :*dvōr*\/ *
-*apťi* ·*săľ* ·*dvădu* :*b*ᵃ*ŏv*ᵃ*yχ* :*klīnə*/ * ·*vz'ăľ* :*nōvəγ'ikali* :*sŏ*
:*năkr'ipkə* ·*vb'īľ* ·*klīnsadna* ·*v*ᵃ*ŏkan* ·*tsă* :*ftūľk*ᵃ*u*\/ ** -*pr'i*
·*χ*ᵃ*ŏďit* :*γg*ᵃ*ŏr'u*\/ ** :*štŏty* ·*g*ᵃ*ŏr'i* :*fs'ŏnaba* :*k*ᵃ*uli žÿš*\ **
-*a* :*štŏmn'i* :*b*ᵃ*ōlši* :*ďëľəť*\ ** ·*štŏ* :*ďëľət*\/ * -*pai* ·*ďomu*
·*dvōrvg*ᵃ*u* :*lūťš'k'ii grăť*\/‾‾ ** -*a* ·*g*ᵃ*ŏr'i i* ·*rădə*\/ **
:*v*ᵃ*yšlina* :*dvōr*\/ ** -*s'p'ir* ·*văk*ᵃ*u* :*p'ëts* ·*spr'ătəľs'e* * ·*g*ᵃ*ŏr'ui*
:*ťš'ăsγ'iv*ᵃ*ona* :*šľō*\ * *pōslita* ·*v*ᵃ*ŏťši r'ot* :*g*ᵃ*ŏr'u* ·*pr'ătəts'ə* *
:*nugava* ·*r'īt* * -*m'i* :*n'ăn'e* ·*skōrənai* :*ďoš*\/ * *γ'ă χ*ᵃ*otfka*
*k*ᵃ*ūγ'u* :*š'ťš'ēlza b'γ'ūs'*\/ ** -*k*ᵃ*u* :*dăťib'eatv'i ťš'ăγ'itk*ᵃ*u*
·*p'ets*\/ * *ty* ·*vetəkali* :*sŏn'i* ·*vlēs'iša* :*tŏ* :*fš'ťš'ēľ*\ ** -*fkali*
:*sŏn'i* ·*vlēzu*/ * -*sma* :*ť'r'īkə* * -*γ'i* ·*š'ťš'o* :*spr'ăťš'us'*\/ **
·*vlēzľə* ·*g*ᵃ*ŏr'ifkali* :*sŏ*\ ** -*k*ᵃ*u* ·*p'ëts* ·*vs'ăľdaisdru* :*g*ᵃ*ŏvəkan*
tsăza b'īľ ·*ftūľk*ᵃ*udu* :*b*ᵃ*ŏvəi* :*klīn*/ * :*poďn'eľkali* ·*sŏisa* :*brō-*
*siľγ'iv*ᵃ*o* ·*vm'ēsťi* ·*zg*ᵃ*ŏr'imvr'e* :*k*ᵃ*u*\ ** ·*g*ᵃ*ŏr'ipata* :*nūľəak*ᵃ*u*
:*p'ëts stăľ* ·*žÿťpa* :*stărəm*ᵃ*upa* :*pr'ëžn'im*ᵃ*u*\/‾ ***

Marburg. F. N. FINCK.

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

MIT DEM BEIBLATT

PHONETISCHE STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

III. BAND, 1. HEFT, APRIL 1895.

MARBURG IN HESSEN.
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT 810 BROADWAY.
1895.

Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.

Mit einer Beilage der Verlagsbuchhandlungen *Raimund Gerhard*, Leipzig und *Carl Meyer* (Gustav Prior), Hannover.

Inhalt.

Seite

1. Teil.

Histoire.

Les Gaulois.
César et Vercingétorix.
Clovis.
Charlemagne.
Démembrement de l'Empire carlovingien.
Origine et formation de la langue française.
Saint Louis.
Philippe le Bel.
Guerre de Cent ans.
Étienne Marcel.
Bertrand Duguesclin.
Jeanne d'Arc.
Louis XI, Charles VIII et Louis XII (Résumé historique).
Bayard.
La France sous les derniers Valois.
Henri IV.
Richelieu.
Louis XIV.
La Révolution française.
Louis XVI. Ses tentatives de réformes. La guerre d'Amérique. — Convocation des États généraux. L'Assemblée nationale. Prise de la Bastille. — Mirabeau. — Résumé des événements de 1791 à 1792. — Mort de Louis XVI. — La République française de 1793 à 1794. — La Convention. La Terreur. — Napoléon Bonaparte. Jeunesse de Napoléon. — Le Directoire. Le Consulat.
Le Premier Empire.
Résumé historique de 1815 à 1848.
La Restauration. Louis XVIII. Charles X. — Louis-Philippe.
Louis-Napoléon. — Le Second Empire.
Guerre franco-allemande.
Guillaume I[er] et Moltke, organisateurs de l'armée prussienne. — Réclamations de territoire par Napoléon III. Question du Luxembourg. — Candidature du prince de Hohenzollern au trône d'Espagne. Déclaration de guerre de la France à la Prusse. — Discours de Thiers sur la déclaration de guerre à la Prusse. — Paris après la déclaration de guerre. — Forces et concentration des deux armées. Journées de Sarrebruck, Wissembourg, Wœrth et Forbach. — Chute du ministère Ollivier. Bazaine commandant en chef à Metz. — Marche de Mac-Mahon sur Metz. Bataille et capitulation de Sedan. — Proclamation de la Troisième République. Gouvernement de la défense nationale. Siège de Paris. — Paris pendant le siège. — Entrevue de Bismarck et de Jules Favre à Versailles. — Allemands et Français. — La Paix de Francfort. — La Commune. Second siège et prise de Paris. — La République sous la présidence de Thiers et de Mac-Mahon.
Constitution de la République française.

Biographies.

Nicolas Poussin.
Descartes.
Pascal.
Corneille.
Molière.
Racine.
La Fontaine.
Boileau.
Montesquieu.
Voltaire.
Rousseau.
M[me] de Staël.
Béranger.
Thiers.
Victor Hugo.
Denis Papin.
Buffon.
Lavoisier.
Joseph et Étienne Montgolfier.
Philippe Lebon.
Niepce et Daguerre.
Ampère.
Arago.

Index alphabétique. — Tableaux généalogiques.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.

DIE

NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

ZUGLEICH FORTSETZUNG DER

PHONETISCHEN STUDIEN.

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIETOR.

III. BAND, 10. HEFT, FEBRUAR-MÄRZ 1896.

MARBURG IN HESSEN.

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG.

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.

1896.

Jährlich 40 Bogen in 10 Heften. Preis des Jahrgangs M. 12.

Ebener-Meyers
Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten.

Ausgabe B.

Französisches Lese- und Lehrbuch.

Erster Teil:

Erstes Unterrichtsjahr

von

Dr. phil. Wilhelm Knörich,
Direktor der städtischen höheren Mädchenschule und Lehrerinnen-
Bildungsanstalt zu Dortmund.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1895.

Vorrede.

Das vorliegende Werkchen ist zur Grundlage für den französischen Anfangsunterricht in solchen Schulen bestimmt, welche das Französische als erste fremde Sprache lehren, im besondern ist es den Forderungen gemäß gearbeitet worden, welche die Bestimmungen über das Mädchenschulwesen u. s. w. vom 31. Mai 1894 aufstellen.

Die Ziele, welche ich innerhalb des durch die oberste Schulbehörde gegebenen Rahmens, im Gegensatze zu den meisten schon vorhandenen Lehrbüchern, erstrebt habe, sind folgende.

Es war meine Absicht, dem Lehrer, bezw. der Lehrerin in gewissem Maße wenigstens die Möglichkeit zu schaffen, selbst die Lesestücke zu wählen, an denen die fremde Sprache gelehrt werden soll, selbst den Gedankenkreis zu bestimmen, in dem der Unterricht sich bewegen soll, kurz den zu behandelnden Lesestoff dem Schüler(innen)-Material anzupassen. Daher bietet das Buch bei weitem mehr Lesestoff dar, als im ersten Lehrjahre bewältigt werden kann, und behandelt die verschiedenen Lebensgebiete in reichlichem Maße.

Ferner habe ich dem Lehrer so viel wie möglich vorarbeiten, die Benutzung des Lesebuchs erleichtern wollen. Nicht dadurch erstrebte dies, daß ich an passender oder meist unpassender Stelle einfließen ließ, was der Lehrer thun muß, um nach der vorgeschriebenen Methode gedeihlich zu unterrichten, auch nicht, was die Schulkinder zu thun haben, um ordentlich zu lernen. Derartige Anleitungen und Winke können nach meinem Gefühl keine unpassendere Stelle finden, als in Lehrbüchern, die für Schüler bestimmt sind. So oft ich in Schulbüchern derartiges antreffe, fühle ich mich als Lehrer verletzt, beleidigt. Ich hoffe, den allermeisten Kollegen und Kolleginnen geht es ebenso wie mir, daß sie lieber nach eigenem gewissenhaftem Nachdenken und pflichtgemäßem Ermessen das Lehrgeschäft besorgen, als nach den

gelingen wollen, alle einfachen Formen von avoir, être und der 1. Konjugation im Zusammenhange vorzuführen, ist ein Mangel, welcher allen derartigen Arbeiten anklebt und nur dann vermieden werden kann, wenn man — auf den Inhalt wenig Gewicht legend — sich entschließt, Übungsstücke über bestimmte Themata eigens anzufertigen

Endlich habe ich als Anhang drei Lieder zum Gesange mitgeteilt. Diese Übung kommt immer mehr in Aufnahme und ist auch für korrekte Lautbildung sehr nützlich. Da nicht von jedem Menschen verlangt werden kann, daß er Melodieen einzuüben versteht, habe ich Nachbildungen dreier deutscher Lieder gewählt, deren Melodieen hinreichend bekannt sein dürften.

Bis auf wenige Ausnahmen sind die dargebotenen Lesestücke für deutsche Schulen neu.

In der Zumessung des grammatischen Lehrstoffes für das erste Unterrichtsjahr weichen die vorhandenen Lehrbücher sehr erheblich von einander ab. Ich habe mich bemüht, das richtige Maß zu treffen und in diesem der Hauptsache nach propädeutischen Lehrgange die einfachsten und wichtigsten Erscheinungen zu vereinigen. Die Anordnung des grammatischen Stoffes ist den Bestimmungen gemäß nach Wortklassen getroffen. Daß ich mich dabei der größten Kürze im Ausdruck befleißigt habe, wird man nicht tadeln wollen. Um milde Beurteilung bitte ich deswegen, daß ich in der Beispielsammlung für die Aussprach-Übungen die Laute mittels deutscher Buchstaben bezeichnet habe. Ich kenne und schätze die verschiedenen phonetischen Transskriptionsmethoden sehr wohl, hielt aber für dieses in erster Linie zur Lesung durch Kinder bestimmte Büchelchen die deutschen Buchstaben für angemessener und praktischer, als die phonetischen Hieroglyphen.

Während einer langen durch Rekonvalescenz aufgezwungenen amtlichen Unthätigkeit gewährte mir die stille Arbeit an diesem Büchelchen eine immer lieber werdende, über Ungemach hinwegführende Beschäftigung; möchte es als ein nützliches Unterrichtsmittel sich bewähren zum Wohle der Schuljugend.

Im Herbst des Jahres wird die Fortsetzung des hiermit begonnenen französischen Lehrganges erscheinen.

Dortmund, im Februar 1895.

W. Knörich.

Inhalt.

Ein * bezeichnet Gedichte.

IV. Gedichte.

V. Anhang:

Drei Lieder zum Singen.

Beilage:

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

COURS DE VACANCES DE FRANÇAIS MODERNE

1895

Les Cours de vacances de français moderne sont destinés, soit aux maîtres étrangers qui enseignent la langue française et qui ne peuvent faire à Genève qu'un séjour de quelques semaines pour s'exercer à la mieux parler, soit aux étudiants qui passent leurs vacances à Genève.

Ils auront lieu en deux séries.

La première série (cours d'été) durera six semaines, entre le **15 juillet et le 31 août,** et comprendra 10 heures de leçons par semaine, soit deux heures chacun des cinq premiers jours de la semaine. La séance d'ouverture aura lieu lundi 15 juillet, à cinq heures après midi.

La seconde série (cours d'automne) durera du **1er octobre au 20 octobre,** et comprendra 12 heures de leçons par semaine, soit deux heures chaque jour. La séance d'ouverture aura lieu lundi 30 septembre, à quatre heures après midi.

Les Cours de vacances, en 1895, seront dirigés par M. le **prof. Bernard Bouvier** avec la collaboration de MM. les prof. L. Wuarin; F. De Crue; P. Duproix; L. Zbinden, maître au Collège, privat-docent; G. Thudicum, privat-docent; Dr Ch. Bailly, privat-docent; Emile Chaix, privat-docent; G. Vallette, lic. ès lettres.

L'enseignement se compose de cours et d'exercices pratiques, qui porteront sur les matières suivantes :

	1re Série.	2me Série.
Littérature française. Le théâtre, la poésie et la critique de 1850 à 1880	2 heures	2 heures
Lecture analytique des *Morceaux choisis de romanciers et de critiques français contemporains*, publiés à l'usage des cours de vacances de français moderne à l'Université de Genève. Genève. Eggimann et Cie, 1894.	1 »	1 »
Exercices d'improvisation et travaux écrits	1 »	1 »
Traduction d'auteurs allemands en français	2 »	2 »
Questions de phonétique	1 »	2 »
Syntaxe française; gallicismes; questions d'usage	1 »	2 »
Diction et lecture expressive; prononciation	2 »	2 »
Total	10 heures	12 heures

M. le prof. F. De Crue fera, pendant le mois de juillet, un cours en huit leçons sur « *l'Histoire contemporaine de la France.* »

M. P. Duproix, prof. extr., fera, pendant le mois d'août, un cours en huit leçons sur « *l'État actuel de l'enseignement secondaire en France.* »

M. Ém. Chaix, priv.-doc., fera, pendant le mois d'août, un cours de geographie, en six leçons, sur « *la Région du Jura, sa structure, ses modifications dans le passé, son hydrographie, sa flore et ses populations.* »

Sont admis a participer aux cours :

1° Les etudiants immatriculés dans une université.

2° Les personnes qui possédent un grade universitaire ou qui sont en fonctions comme directeurs ou maitres dans un établissement public d'instruction.

3° Les institutrices appartenant à des établissements publics d'instruction ou diplômées, et recommandées par leurs autorités scolaires.

Les participants réguliers aux cours et exercices pratiques qui en feront la demande recevront un **certificat** signé du Doyen de la Faculté des Lettres et du Professeur dirigeant.

Les inscriptions sont prises (par correspondance ou verbalement) auprès du Secrétaire-Caissier de l'Université.

Pour la 1re série, du 8 au 21 juillet; droit d'inscription **fr. 30.**

Pour la 2me série, du 25 sept. au 8 octobre ; droit d'inscription **fr. 15.**

Les personnes qui en feraient la demande à M. le Secrétaire-Caissier de l'Université, en donnant leur adresse exacte, recevront, dès le 1er juin, **une liste des familles** de langue française, habitant la ville de Genève ou ses environs, **qui sont disposées à recevoir pendant l'été des pensionnaires étrangers.** Cette liste indiquera le nombre de chambres disponibles et le prix de la pension par semaine et par mois.

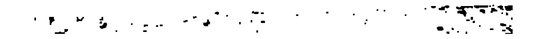
Les participants sont invites à se présenter aussitôt après leur arrivée a M. le prof. Bernard Bouvier (adresse : Bourg-de-Four, 10; de 2 à 5 heures après midi), qui leur donnera les renseignements dont ils auront besoin,

Ils trouveront des indications sur les pensions, les prix et les conditions du séjour à Genève, au Bureau officiel des renseignements (5, quai du Mont-Blanc, de 10 heures à midi, tous les jours, gratuitement).

Genève, mars 1895.

LE RECTEUR.

Genève, Impr. Aubert-Schuchardt
[illegible]












Stanford University Libraries
3 6105 014 094 697

